

Perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Consideraciones acerca de la situación de la alfabetización inicial

Perspetivas sobre o ensino da leitura e da escrita. Considerações a respeito da situação da alfabetização inicial

Perspectives on teaching reading and writing. Considerations on the situation of initial literacy

Flor de María Rionda
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino
Universidad Nacional de Salta. Argentina
mrionda@hotmail.com.ar

Fecha de recepción: 10 de agosto de 2013.
Fecha de revisión: 5 de marzo de 2014.
Fecha de aceptación: 19 de marzo de 2014.

19

/ RESUMEN /

El trabajo surge de una investigación que indaga la situación de la enseñanza de la lectura y escritura en los procesos de alfabetización inicial de las escuelas primarias de Salta, desde la cátedra de Psicopedagogía de la Alfabetización de la carrera de Ciencias de la educación de la Facultad de Humanidades de la UNSa.

El proyecto de investigación representó un espacio de reflexión que facilitó pensar la situación de la enseñanza inicial de la lectura y escritura, considerando la característica sustantiva de la investigación social, en la cual los sujetos se delimitan en interrelación con procesos históricos, determinaciones contextuales y prácticas específicas.

Las prácticas alfabetizadoras, reducidas a la aplicación de uno u otro método o el solapamiento de los mismos alrededor de perspectivas innovadoras, con las que muchas veces se entra en contradicción desde las decisiones prácticas, fueron el desafío de la investigación.

Desde la mirada realizada, se intentó profundizar en los significados de los procesos de enseñanza en situaciones escolares considerando las prácticas docentes, en relación con la vigencia de los llamados métodos de lectoescritura, en las escuelas de Salta Capital. Se indagó en el espacio del aula porque es aquí donde se construyen y circulan significados en los que se pueden reconocer las relaciones y contradicciones que reflejan los marcos teóricos y las decisiones políticas, a lo largo de los procesos históricos. Palabras claves: psicopedagogía, alfabetización inicial, prácticas, investigación social.

// RESUMO //

Este trabalho resulta de uma investigação que questiona a situação do ensino da leitura e da escrita nos processos de alfabetização inicial das escolas primárias de Salta, com base na unidade curricular de Psicopedagogia da Alfabetização, no curso de Ciências da Educação da Faculdade de Humanidades da Universidad Nacional de Salta.

O projeto de investigação representou um espaço de reflexão que permitiu pensar em profundidade a situação do ensino inicial da leitura e da escrita, tomando em consideração a característica substantiva da investigação social, segundo a qual os sujeitos se delimitam em inter-relação com processos históricos, determinações contextuais e práticas específicas.

20

As práticas de alfabetização, reduzidas à aplicação de um ou outro método – ou à sobreposição dos mesmos – partindo de perspectivas inovadoras, com as quais muitas vezes se entra em contradição nas decisões práticas, constituíram o desafio da investigação.

A partir da observação realizada, considerou-se em detalhe os significados dos processos de ensino em contexto escolar atendendo às práticas docentes e à sua relação com a vigência dos chamados métodos de alfabetização nas escolas da cidade de Salta, capital de província. Examinou-se o espaço de aula pois é aqui que se constroem e circulam significados nos quais podemos reconhecer as relações e as contradições que refletem os marcos teóricos e as decisões políticas no quadro mais amplo dos processos históricos.

Palavras chave: psicopedagogia, alfabetização inicial, práticas, investigação social.

/// ABSTRACT ///

The work develops from a research that studies the situation of the teaching of reading and writing processes of initial literacy in primary schools in Salta, from the subject of Psychopedagogy of Literacy belonging to the career of Educational Sciences, Faculty of Humanities UNSa.

The research project represented an opportunity to reflect on the situation of teaching of initial reading and writing, considering the most important feature of social research, in which subjects are defined in interaction with historical processes, contextual determinations and specific practices.

The present research challenges the literacy practices, reduced to the application of one method or another, or overlapping them around innovative approaches, which are often in contradiction with practical decisions.

From our perspective, we tried to delve into the meanings of the teaching processes in school situations considering teaching practices in relation to the updating of the reading and writing methods in schools of Salta (Capital). Research was conducted in the classroom space because it is where meanings are constructed and circulate and where you can recognize relationships and contradictions that reflect the theoretical frameworks and policy decisions, along historical processes.

21

Key words: psychology, Initial literacy, practice, social research.



INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura y de la escritura es una actividad compleja que requiere de la enseñanza intencional y explícita. De allí que la función de la escuela se vertebra en la acción de alfabetizar en el sentido más amplio en el que se entiende actualmente el término, esto es concibiendo a la alfabetización como el proceso que hace posible el acceso a la cultura letrada (Ferreiro, 1993). Desde esta perspectiva, no es posible circunscribir su significación a la enseñanza de la lengua escrita en situaciones escolares, sino que debemos hablar de alfabetizaciones múltiples, tantas como espacios de actuación asuma el hombre para comprender la cultura y sus significados.

Históricamente, la enseñanza de la lengua escrita fue considerada una cuestión mecánica, que centraba el aprendizaje en la adquisición de una técnica de decodifica-

ción de grafías. Este enfoque presupone la enseñanza como una cuestión de métodos, entendidos como pasos formales que permiten organizar y sistematizar los procesos para “provocar” el aprendizaje.

El estudio que realizamos muestra que, en las aulas, la concepción que confiere al método una gran importancia en la intervención didáctica, sigue vigente aún en el empleo de diferentes métodos de corte sintético y analítico, que se solapan en posturas eclécticas.

No podemos hablar de una noción uniforme de alfabetización sino que debemos avanzar, para construirla, desde diversos ángulos que contemplen:

- La pluralidad de prácticas de lectura y escritura
- Las diferencias entre las formas en que los grupos se relacionan con el texto
- Las diferencias de los instrumentos de lectura que los sujetos han tenido a su disposición
- La distinción de los patrones culturales y de acción social en los que se inserta la lectura y escritura.
- Las formas en que la lectura y la escritura funcionan como soporte de las relaciones sociales.
- Los contextos geográficos (zonas rurales, urbanas, de centro, periféricas, etc.)

22

Nuestro trabajo se centró, como ya señalamos, en los primeros años de escolaridad en un conjunto de escuelas de Salta Capital, con intervenciones institucionales que permitieron observaciones, diálogos, entrevistas, análisis y devoluciones.

El interés por comprender la situación de la enseñanza, permitió profundizar en el conocimiento de las complejas relaciones entre la enseñanza, los componentes socio-culturales que le sirven de marco contextual y las prácticas alfabetizadoras que se construyen en las escuelas.

CONTEXTOS DE ALFABETIZACIÓN

La alfabetización, en tanto proceso social, remite a un concepto cuyo significado se explica en un campo más amplio, el de la cultura. Asimismo, requiere incorporar a su tratamiento no sólo aspectos referidos a la educación sino también aquellos vinculados a las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales, desde los cuales se

interpela a las instituciones educativas en busca de respuestas posibles, ante el problema mundial del fracaso escolar en el aprendizaje de la lengua.

Nuestras instituciones educativas han iniciado, junto al Sistema Educativo, reformas y transformaciones como consecuencia, posiblemente, de la toma de conciencia de problemas estructurales que tienen que ver –conforme a nuestro punto de vista– con algunas de las siguientes situaciones:

- El agotamiento del modelo tradicional de educación que, ante las nuevas demandas sociales, no ha sido capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad,
- La crisis de formas de gestión que enfatizaron el verticalismo y el autoritarismo.
- La desesperanza de poblaciones que viven en contextos pobres y desfavorecidos, cuyas necesidades educativas no son atendidas por ineficiencia de los sistemas educativos.
- La ausencia de reflexión y capacidad de acción sobre problemas de calidad y retención en las instituciones. 23
- El malestar social que se evidencia en el desinterés de los alumnos, la desesperanza de los padres y la frustración de los docentes, inmersos en una estructura que no produce resultados aceptables para la sociedad.
- La irrupción de los medios masivos como circuitos de difusión y de interacción que inundan todas las relaciones sociales y especialmente revolucionan las comunicaciones. En este sentido, nos parece apropiado el término que usa –en el ámbito de la Pedagogía Crítica– Peter Mac Laren (1994) para denominar a los medios masivos de comunicación (MMC): “Pedagogía Perpetua”.

Las circunstancias destacadas se completan, desde nuestra mirada, con un orden mundial signado por la globalización, el avance tecnológico y la competencia basada en el conocimiento y los sistemas financieros.

En este contexto, la preocupación por la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas tiene que ver con el reconocimiento de algunas cuestiones fundamentales:

- En la mayoría de las clases de todas las áreas, los profesores y alumnos deben realizar actividades lingüísticas (explicar, leer, escribir, conversar). En este sentido, el lenguaje es un componente fundamental en la vida de las aulas.
- Escuelas y aulas son entornos lingüísticos sumamente influyentes. En nuestra cultura, en cierto sentido, la enseñanza es conversación.
- Es muy común asumir que “el fracaso en la educación es un fracaso lingüístico” (Stubbs, 1984), aunque esta afirmación debe ser analizada con mucho cuidado.
- El acto de enseñar está culturalmente determinado; esto implica reconocer que tanto la enseñanza como el aprendizaje están limitados por el espacio del lenguaje en la educación.
- Parte de la presencia del lenguaje en una clase es el material escrito que utilizan docentes y alumnos (libros, fichas, mapas, notas en el pizarrón, etc.)
- La pluralidad de lenguas en contacto y la diversidad, son una constante en las instituciones educativas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

24

Desde la perspectiva cualitativa que adoptamos para analizar el objeto de investigación, consideramos a la educación como una práctica social que se inserta en la producción de sentidos, razón por la cual la tarea del investigador debe posibilitar un recorrido que permita la reconstrucción de los entramados de significación que se producen en ella.

En cuanto a lo “educativo”, es necesario tener en cuenta el carácter irrepetible e inacabado de los fenómenos y también la dimensión semántica que los atraviesa y les otorga sentido.

El recorrido inductivo-analítico que asumimos tiene que ver con un cauto acercamiento a la práctica, con pocas líneas teóricas para no entorpecer una comprensión profunda de la realidad. En esta línea, tomamos distancia respecto a la postura de recoger datos con el objeto de verificar o refutar teorías o modelos preconcebidos. Preferimos una tarea investigativa donde desarrollamos conceptos y categorías explicativas, que allanaron la construcción del conocimiento científico desde la realidad empírica hacia la teoría y viceversa, en movimientos espiralados y de triangulación con una perspectiva dialéctica.

En estrecha relación con la concepción holística, abordamos un análisis contextual, tomando la realidad social, la historicidad y las interacciones como productoras de sentido.

Se trata de una investigación diagnóstica que incluye la descripción de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura inicial, a través del análisis de observaciones de clase, entrevistas, documentación áulica y documentos curriculares. Su objeto de estudio nos impuso una aproximación a la empiria, con pocos conceptos orientadores, que posibilitó un análisis crítico, entendido como un proceso abierto a la comprensión de la problemática que se indaga.

La institución educativa es la que tiene el desafío de alfabetizar y centra sus objetivos en la enseñanza de la lectura y escritura, del cálculo y –en menor grado de importancia– de otras áreas curriculares. La misión de enseñar las “materias instrumentales” –denominación que se usa desde la aparición de la escuela– es la finalidad que históricamente le otorgó la sociedad, y que la convierte en una de sus instituciones fundamentales.

25

Construir saberes sobre ella, entenderla como un objeto de conocimiento, tomar una distancia de reflexión que la haga más “visible” y menos familiar, es el desafío asumido.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS SIGNIFICADOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Es importante destacar, a modo de marco teórico referencial de nuestro estudio, algunos conceptos explicativos que sirvieron para triangular los datos de la práctica.

El mundo no es el mismo. Los procesos de globalización y mundialización del conocimiento, mediados por nuevas tecnologías de comunicación, transformaron la realidad en un constante flujo que bombardea a los sujetos con información de distinta naturaleza, desafiando a la educación y al sentido que asume la enseñanza. No obstante, la demanda social la convierte en una vía privilegiada para brindar herramientas que permitan comprender la cultura y actuar en ella en forma competente. Entendemos la acción de alfabetizar como un concepto integral que implica un proceso de comprensión de la realidad.

Leer y escribir son competencias fundamentales de nuestra vida. Toda la realidad se lee y escribe: la ciencia, el arte, las noticias, la música, las matemáticas, etc. Pero la lectura no es una simple decodificación de lo que está ante el sujeto, de su sentido literal. Los nuevos sentidos de la alfabetización amplían la capacidad de lectura; en este sentido, podemos afirmar que se puede leer el rostro de las personas, la pobreza, la violencia, los conflictos, los estados contables... se puede leer todo en el sentido amplio de conferir significado. Y eso implica “leer la realidad” como explica Pablo Freire (1999 a).

La alfabetización es un dominio múltiple, que exige conocer los códigos con los que la sociedad construye las significaciones del mundo, de los seres y objetos que la pueblan. Normalmente, se cree que el código principal –y tal vez el único– es el lingüístico. Normalmente, para poder entender el mundo recurrimos a la lengua, sin recordar muchas veces que toda lengua es una de las formas de expresión de una cultura determinada.

La lengua no se constituye únicamente con las palabras aprendidas desde un código, sino que en ella están recogidos los valores que una sociedad le confiere a las palabras. En realidad, nuestro sistema de escritura no es la transcripción de elementos sonoros a formas gráficas sino un sistema de interpretación social de significados.

26

Un código de transcripción es, por ejemplo, el Sistema Morse, donde la traducción de un pedido de ayuda se entiende de igual forma en todo el mundo. La lengua no tiene una traducción lineal y unívoca, porque los significados que portan sus signos se enriquecen en el contexto de las prácticas lingüísticas. Es un sistema de representación social de significaciones construidas históricamente.

La sociedad se expresa en lenguajes, en signos lingüísticos y no lingüísticos, en señales, en discursos que marcan los contenidos que deben ser comunicados. En este sentido, la matemática es un lenguaje, el cuerpo expresa su lenguaje, el arte, la música. En una palabra, todo lo que ocurre en las relaciones sociales puede cargarse de significado.

La idea de alfabetización, desde esta perspectiva, presupone que leer es un proceso que requiere la lectura previa de la realidad para comprenderla y transformarla, valor que le otorga Pablo Freire (1999 a) a la educación.

La Dra. Emilia Ferreiro (2007) sostiene que los verbos “leer” y “escribir” no tienen una definición unívoca. Designan construcciones sociales, actividades socialmente definidas. No significan lo mismo en el Egipto de los faraones, en la Europa medieval del siglo XII, en la Mesoamérica anterior o posterior a la Conquista, en la Inglaterra de antes o durante la primera revolución industrial y de fines del siglo XX.

Aún es muy pronto para saber de qué manera las nuevas tecnologías afectarán el significado de los verbos “leer y escribir”, pero lo seguro es que estamos ante la creación no sólo de nuevas formas de escritura y de lectura, sino también de nuevas formas de oralidad.

LEER ES COMPRENDER... COMPRENDER LOS SIGNIFICADOS DE LA CULTURA.

Aprender a leer y a escribir en la escuela para algunos sujetos resulta un aprendizaje relativamente fácil y el inicio de un largo período de escolarización. Para otros, aprender las convenciones del lenguaje resulta una barrera difícil de franquear y el inicio casi seguro de años de repitencia que preceden al abandono.

La alfabetización en la Argentina, a diferencia de otros países de la región, desde los inicios de la instrucción pública procuró incorporar masivamente a la mayor cantidad posible de niños al sistema. Esta extensión del servicio no fue equitativa y aún se puede observar (estadística y directamente) profundas diferencias regionales. Esta situación de desigualdad se concentra en la zona del Norte del país donde se encuentra nuestra provincia de Salta. Debemos agregar que a la extensión cuantitativa no siempre le correspondió una buena calidad de oferta. Desde 1914, se observan mayores índices de analfabetismo en las zonas de mayor marginación económica y en los espacios rurales.

Las acciones alfabetizadoras basadas en una óptica instrumentalista, asumen teórica y prácticamente al analfabeto como aquella persona que carece de habilidades para leer, escribir y calcular. La solución a esta carencia es la reeducación instrumen-

tal. La responsabilidad de la situación es asignada sólo al sujeto: es él el que se ausenta, es él el que repite, es él el que abandona... y será él, en última instancia, el que también decida reeducarse.

Compartimos la posición de E. Ferreiro y A. Teberosky (1985) que enuncian una seria diferencia con respecto al enfoque tradicional de la alfabetización y formulan una doble interrogación para el caso

¿No es el sistema el que abandona al desertor por no tener estrategias para contenerlo? ¿La deserción, en realidad, no obedece a razones sociales y económicas de los sujetos que no logran incorporarse a las reglas del juego de la escuela?

También consideran necesario reemplazar el término deserción escolar por el de “expulsión encubierta”, con lo cual se cambia el eje de la responsabilidad.

En relación con la fundamentación didáctica de nuestra investigación, es importante analizar que el conocimiento en este campo no puede deducirse simplemente de los aportes de la Psicología o de la ciencia que estudia el objeto que intentamos enseñar, la Lingüística. Es necesario realizar investigaciones didácticas que permitan estudiar y validar las situaciones de aprendizaje, afirmar las intervenciones de enseñanza que resultan exitosas, registrar los problemas nuevos que sólo se hacen visibles en el aula.

28

La Didáctica no se reduce a una tecnología y su teoría no es la del aprendizaje, sino la de la organización de los aprendizajes de otros, la de la comunicación y transposición de los conocimientos. Aceptar hacerse cargo de los medios individuales de aprendizajes del alumno (el sujeto cognitivo) exigirá una modificación completa del rol del maestro y de su formación, una transformación del conocimiento mismo, otros medios de control de éste (individuales y sociales), entre las opciones más importantes.

Recurrimos a la investigación en Didáctica para encontrar explicaciones que respeten las reglas de juego del oficio docente o bien para negociar los cambios necesarios sobre la base de un conocimiento científico de los fenómenos.

A partir de estos puntos y con la intención de lograr aproximaciones comprensivas, intentamos recortar algunas líneas teóricas –a modo de marco referencial– para un abordaje didáctico con aportes de la psicolingüística.

La Didáctica se ha constituido en estos últimos años en un campo conflictivo que se presenta como un terreno de búsquedas, de tensiones, que avanza en la reconstrucción histórica de su evolución para dar cuenta de su objeto de estudio.

En ese recorrido se pretende encontrar los equilibrios entre la teoría y la práctica, en un intento de descubrir y valorizar el ejercicio del trabajo docente en el aula, de generar un espacio para su análisis, de buscar las estrategias didácticas más apropiadas para la enseñanza y las alternativas para lograr la participación de los alumnos, acciones que constituyen el desafío del saber didáctico.

Asimismo se discute la posición que considera el proceso psicológico de construcción del objeto de conocimiento como la única llave que permite la enseñanza. Esta perspectiva –asumida en el desarrollo de las didácticas especiales que focalizan los contenidos de instrucción de los distintos ámbitos “disciplinarios”– supone la enseñanza de la Lengua en esos términos, a partir del recorte de dos niveles de la realidad: “el contenido y sus reglas y el sujeto del aprendizaje” (M. C. Davini: 1998, pag. 43).

29

La enseñanza de la lengua en la escuela adquiere generalmente una función instrumental. La lectura y la escritura, objetos de construcción histórica y social, se transforman en una entidad escolar (Ferreiro: 1989). Pero como tal no se constituyen en un objeto de conocimiento construido sino reproducido. Los usos sociales, las distintas funciones y particularidades sociales de la palabra quedan excluidos o se los incorpora sólo formalmente. La lectura y la escritura son prácticas sociales dialécticamente unidas y por lo tanto, complementarias y relacionadas. La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que posibilite leer y escribir textos pertenecientes a una gran variedad de discursos en distintos contextos de comunicación.

La adquisición de la lectura y la escritura permite a las personas expandir su ámbito de proyección, porque amplía el circuito de su comunicación inmediata. Constituyen, por lo tanto, un componente fundamental de su desarrollo personal y social. Son la puerta de acceso a saberes y conocimientos formalizados, como así también a la expresión de sentimientos, emociones y deseos en forma perdurable.

Las instituciones organizan un campo donde los actores construyen las significaciones acerca de los procesos de alfabetización, con conceptos que incluyen un discurso

legitimado que circunscribe una manera convencional de pensar o representar lo que significa ser alfabetizado o analfabeto, en una cultura signada por el surgimiento de nuevas comunidades y modalidades de escritura y de lectura.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LAS AULAS

Conforme a los hallazgos de la investigación, observamos que en el interior de la escuela se recortan concepciones que parecen obvias, donde se identifica el proceso de ingreso al código gráfico como alfabetización o se lo confunde con habilidades básicas para leer y escribir.

En esa visión, el aprendizaje es un logro individual o, en el mejor de los casos, un trabajo personal con “apoyo de la casa”. Se naturaliza el fracaso con la explicación de que “son los que no pueden”, los que “no tienen ayuda”, “los indisciplinados o dispersos”. El área de Lengua, que concentra la mayor cantidad de espacio curricular, es la que más dificultades presenta a la hora de la evaluación y promoción de los alumnos en los primeros años de la escolaridad obligatoria.

30

Los nuevos aportes del discurso teórico –principalmente los que provienen de la Psicogénesis, de la Teoría Socio-histórica de Vigotzky, de la Conciencia Fonológica–, en relación con los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, están presentes en las voces de los docentes entrevistados. Sin embargo, al analizar sus intervenciones didácticas, se observa que los discursos, entran en franca contradicción con las prácticas, en las que se advierten como rasgos predominantes:

- Ritualizaciones.
- Empobrecimiento de la lengua y escolarización de los usos.
- Presencia constante de los llamados métodos de lectoescritura inicial (a veces “mezclados” y en algunos casos respetando la organización de los mismos).

Respecto a éstos, durante la investigación identificamos algunos de gran vigencia en las aulas como el Método Natural Italiano y una versión denominada Método Natural Italiano de Base Ontogenética; la persistencia del Método Silábico y Fonético usado como recurso didáctico para las ejercitaciones en el aula; el Método de la Palabra Generadora; el Método Alemán, con menos difusión. Ninguno de ellos aplicado como pro-

puesta formal sino conformando lo que los docentes denominan “una mezcla de métodos con aspectos innovadores”. En los informes de investigación hemos registrado los fundamentos y procedimientos didácticos de cada uno y, con ese material, organizamos una cartilla con el correspondiente análisis crítico.

En la mayoría de las instituciones, los docentes –en sus afirmaciones– identifican los métodos como tradicionales, “conductistas”, “resabios de los docentes viejos” y denominan las nuevas formas de intervención que ponen en práctica como “método ecléctico o “mezcla de métodos”. Temen ser encasillados como docentes que “aplican métodos”.

En algunos casos, justifican su uso como selección de procedimientos, como recursos didácticos para lograr aprendizajes, porque desde sus experiencias, el empleo de los mismos fue de “gran ayuda”.

- En el análisis de las observaciones de clase que realizamos, surgen regularidades en las formas didácticas que asume la enseñanza. Ellas marcan el significado de los procesos de lectura y escritura con algunos rasgos característicos que se pueden conceptualizar como:
- Leer requiere en la clase atender cuidadosamente las características del texto con énfasis muy fuerte en el reconocimiento de letras y sílabas, con algunas notas creativas como: jugar loterías, buscar un texto que guste, leer en carteles dibujados por los niños o pasar al pizarrón a elegir una palabra, recortar de diarios y revistas las palabras requeridas por los docentes, entre otras variantes.
- En la mayoría de las situaciones didácticas analizadas, las prácticas de enseñanza de la lectura se basan en la concepción de que el lector sigue teniendo un papel receptivo.
- Escribir se convierte en aprender a usar un objeto, las grafías del alfabeto “sin más referentes que sí mismo”.
- Se copian palabras, oraciones, “palabras bases”, “palabras núcleos”, oraciones, que significan ejercicios para utilizar letras entre las más usadas, donde la atención se dirige explícitamente hacia la retención de los aspectos formales de lo escrito y no hacia su significado.

- Estos ejercicios implican el reconocimiento estricto de ciertas características formales requeridas por el docente: usar determinadas sílabas o letras, incorporar signos, buscar un orden, incorporar una cantidad nueva de palabras con las mismas letras, proponer oraciones, palabras, sílabas para determinados fines, subrayar, marcar, pintar, recortar, entre las acciones más trabajadas en las aulas.
- El sentido que tiene el texto escrito en la escuela no proviene de su posibilidad de referencia a otra realidad, sino de la utilidad que tiene dentro de las exigencias escolares. Esto se muestra claramente cuando se analizan en los cuadernos de clase los “deberes” y distintos registros de las tareas.
- En las clases observadas, las actividades de enseñanza que impliquen una verdadera interacción con la lengua en situaciones de uso real no ocupan el centro de la dinámica escolar, como tampoco la exigencia de una verdadera producción de conocimientos. Su resultado es el empobrecimiento de las situaciones de aprendizaje que transforman las clases en un intercambio de tareas formales.
- Las actividades de enseñanza se centran en operaciones como “dar clases”, donde se generan formas típicas de interacción: diálogos breves de introducción del tema, interrogatorios, participación de los alumnos a través de repuestas grupales y de trabajos en los cuadernos o carpetas con ejercicios predeterminados.
- El uso, como técnica privilegiada, del interrogatorio didáctico. Con este mecanismo, el docente desarrolla los temas mediante preguntas, en la mayoría de los casos unidireccionales, requiriendo respuestas individuales o en coro. Los docentes estimulan a los niños a participar, pero, “algunos” no lo hacen. El resultado es que intervienen unos pocos y muchos (la mayor parte) no lo hace, trabajan en silencio, miran, se ríen, conversan, juegan, etc.
- El cierre de actividades en cada clase no aparece como algo específicamente trabajado. Algunos terminan y realizan los ejercicios, otros no. Los tiempos de las secuencias didácticas no se cumplen; a veces se continúa con una misma materia dos módulos o quedan inconclusas, a veces se cortan las actividades con tareas diferentes, etc.

- El aprendizaje escolar aparece vinculado muy estrechamente con los contenidos de la enseñanza que requiere, en la práctica, el acceso al código gráfico – con todas sus exigencias– como paso previo al uso del lenguaje como sistema de comunicación. Esta modalidad conduce a la producción de un “doble sistema conceptual: uno escolar y otro extraescolar” (M. Poggi: 1996). Las consignas intentan “aplicar” los contenidos curriculares a situaciones cotidianas; se seleccionan contenidos mínimos, para favorecer los aprendizajes pero, en realidad, estas opciones no potencian procesos que permitan contrastar hipótesis e interacciones reales con la lengua oral y escrita.
- Se advierte una tendencia a la homogeneización: de las consignas, de los ejercicios, de las explicaciones brindadas, de las preguntas y aclaraciones que proporciona el docente. Esta manera de abordar la enseñanza no permite, en general, un tratamiento de la diversidad presente en las aulas.
- Se respetan algunas secuencias en las situaciones de escritura. Todo lo que se escribe refiere al alfabeto, especialmente en el primer año. Las palabras son “silabeadas”; se presentan las letras una por una, comenzando por las vocales y continuando por las consonantes. Primero se escribe y se adquiere “cierta soltura en el reconocimiento de las letras y palabras dadas”, luego se lee en diversas situaciones, con textos presentados en la clase o seleccionados para leer “en la casa”.
- Se estipula un orden necesario, de carácter secuencial: primero las letras de todo el abecedario, a partir de ciertas palabras (en el Método Natural Italiano, que es el más usado en la provincia, se llaman “palabras base” o “palabras núcleo”). Esta etapa de presentación se desarrolla en tiempos variables e implica, en la mayoría de los casos, llegar hasta más allá de la mitad del año lectivo. A medida que los niños “reconocen más letras” se les enseña a hacer oraciones con las palabras enseñadas y luego textos breves referidos a dibujos, cuentos o figuras que se recortan. Estas tareas de escritura se profundizan en 2do y 3er año, donde se presta mayor atención a los signos de puntuación, a la ortografía, al uso de mayúsculas, sin abandonar el silabeo y la remisión al abecedario. A estas secuencias que muchas veces se rigidizan, las denominamos “prácticas rituales”.

En las prácticas docentes examinadas, nos percatamos de que, en términos generales, esa decisión de “compatibilizar” los métodos con los aportes de las investigaciones actuales genera contradicciones, solapamientos y situaciones de “como si” (Elsie Rockwell 1998). Esta manera de proceder tiene como consecuencia que las intervenciones docentes no puedan avanzar en un análisis crítico de sus prácticas que favorezca procesos adecuados de construcción de la lengua escrita en las situaciones de enseñanza.

Inferimos, de las entrevistas y del análisis de las clases, que los docentes recurren a la opción metodológica desde sus experiencias previas y buscan construir un método “combinando” propuestas de intervención que quedaron en su formación, que constituyeron su “habitus” (Bourdieu, 1991). Tales “decisiones” se evidencian en las estrategias didácticas, los materiales de lectura, los materiales de apoyo en las clases, en los “deberes”. Esta realidad testimonia un largo proceso de formación, tanto en las instituciones formadoras como en las prácticas que se asumen en las escuelas. Consideramos pertinente el concepto de “habitus” porque alude a escenarios asociados a una clase particular de condiciones de existencia que generan sistemas de disposiciones duraderas y transferibles.

34

En las prácticas de los docentes y en su relación con las teorías que las fundamentan y las legitiman, actúan fuertemente representaciones sociales en las que se determinan los significados. Los docentes con quienes trabajamos en la investigación expresan con claridad –en sus conceptualizaciones acerca de la enseñanza– la necesidad de trabajar con un método, como se lee en algunas de sus manifestaciones, por ejemplo: “Te puedo decir que, actualmente, no se puede hablar de que alguna maestra no trabaje con algún método, claro que no puro tal cual figura en los libros, pero una realidad es que no nos podemos quedar con eso, los tiempos cambian y nosotros también; por eso tenemos que adaptar los métodos a las nuevas teorías.” (De una entrevista a docentes de Salta Capital, consignada bajo el N° 11 en el material que recopilamos).

Las afirmaciones de los actores nos llevan a comprender que, en el terreno de la práctica, los docentes conciben la enseñanza de la lengua en estrecha relación con algún método, hecho que marca una tensión entre “lo viejo” y “lo nuevo”. Lo “viejo” se

representa como prácticas centradas en métodos tradicionales con una impronta formal. Lo “nuevo” apunta, casi con exclusividad, a los aportes de la Psicogénesis. Esta posición atestigua con fuerza la tendencia a la “psicologización de la Didáctica”, donde se resuelve la enseñanza desde la óptica del diálogo entre los contenidos y las teorías del aprendizaje. Situación ésta que se impone en las aulas en las últimas décadas, desarrollada por A. Camilloni (1993) en sus aportes a las corrientes contemporáneas de la Didáctica.

La “traducción de aportes teóricos” a estrategias didácticas –especialmente los que provienen de la psicología, en particular de los trabajos de la Dra. E. Ferreiro que en su programa de investigación no tuvieron intencionalidad didáctica– produjeron un fenómeno complejo de “aplicación en el aula” de los resultados de esa investigación.

En el desarrollo de nuestro proyecto, constatamos que existen desconciertos, vacíos en los procesos de formación, simplificaciones y malentendidos que perjudican el desarrollo de verdaderas propuestas didácticas que respondan a los retos actuales de la enseñanza de la Lengua. Percibimos la continuidad, en las prácticas escolares, de algunas deformaciones teóricas, tales como creer que la adquisición de la lengua es un proceso espontáneo que se produce con la incorporación del niño en un ambiente alfabetizado e interpretar como innovador la escasa o nula intervención docente, con la consecuencia de “no seguir la planificación dado que los tiempos escolares y los ritmos de los niños son diferentes, “no corregir”, “no evaluar” con recursos tradicionales, “no enseñar dando clases orales”.

35

El solapamiento de las opciones metodológicas reemplaza la “sacralización” del método y deviene en confusiones vinculadas a conocimientos parciales. No se trabaja con las fundamentación real de los métodos que se “usan”, sino con los conceptos arraigados en las prácticas “de los que saben” y de “los que tuvieron logros” como guías y fundamentos. En este sincretismo, es muy común asociar las hipótesis correspondientes a los niveles de conceptualización –pre-silábica, silábica, alfabética– que formula E. Ferreiro con momentos de un método, lo que conduce a “etiquetar” a los niños con las mismas categorías: “pre-silábicos”, “silábicos y “alfabéticos”.

Todos los docentes entrevistados declaran, en mayor o menor medida, estas concepciones acerca de lo que significa enseñar a leer y escribir, las que operan como re-

presentaciones, significados latentes que marcan los procesos de enseñanza. Es importante reconocer en las acciones de los sujetos enseñantes, la presencia de los “habitus”, concepto que remite a un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas. Desde él se generan principios de clasificación y de jerarquización que se evidencian en la acción misma, posibilitando las estructuras mentales o cognitivas a través de las cuales las personas significan el mundo, producen sus prácticas, las perciben y las evalúan.

El pensamiento y la acción de los sujetos, desde esta perspectiva, funcionan “por debajo del nivel de conciencia y del lenguaje”. Por ello, tal vez, se comprueba la ruptura entre lo que los docentes realmente “hacen en las aulas” y los discursos con los que explican su práctica.

La mirada histórica que realizamos en el recorrido de la investigación –no desarrollada en este trabajo por razones de espacio– reconoce una enseñanza de la lectura y de la escritura basada en un enfoque prescriptivo de la Didáctica, que enfatiza lo metodológico y estuvo presente en la historia de la alfabetización de la Argentina, y por ende en Salta, desde los tiempos del Virreinato. La vigencia del método proviene de las corrientes teóricas de turno, que centraron sus esfuerzos en considerar la enseñanza de la Lengua como un proceso formal, externamente dirigido y centrado en formas metodológicas con una visión instrumentalista. Esta perspectiva, presente en “la cultura escolar” de las instituciones, condiciona acentuadamente las prácticas de enseñanza a las que nos referimos.

36

A MODO DE CIERRE

Las aproximaciones de nuestro proyecto a la enseñanza de la lengua escrita en las escuelas salteñas no intentan homogeneizar, en un afán de generalización, la realidad. Identificamos realidades institucionales diferentes, donde las actividades verificadas de interacción con la lengua incorporan aspectos que marcan una concepción innovadora de su enseñanza, evidentes en el trabajo con cuentos, con textos de interés de los alumnos y en las producciones genuinas de textos escritos por los niños, aunque estas son las menos numerosas.

Emerge en lo dicho por los docentes y en las observaciones de clase, la idea de deficiencia en relación con los niños que pertenecen a clases sociales desfavorecidas, basada en que tienen experiencias más pobres en los procesos constructivos de la lengua. La noción de déficit trae aparejado la idea del fracaso escolar como externo a la institución escolar y a las prácticas docentes. También remite a la nostalgia por la homogeneidad de la clase como algo valioso para la enseñanza, que es vista como la posibilidad de una mejor intervención y no como la negación de las diferencias.

Podemos afirmar que existe una distancia, en el terreno de las prácticas, entre la cultura de los niños, sus intereses, sus expectativas, sus procesos cognitivos y las propuestas de enseñanza.

Vemos que, desde la impronta de los aportes innovadores en el área de la didáctica de la Lengua, surgen cuestionamientos importantes hacia las formas y rituales tradicionales, pero que aún no se traducen en propuestas didácticas sistemáticas. Hemos señalado el impacto en las conceptualizaciones de los docentes de los aportes de la Psicogénesis y de la teoría Socio-histórica (aunque ésta en menor grado) que promueven avances en la revisión de los enfoques de alfabetización y un posicionamiento crítico

37

La comprensión del escenario de enseñanza, de las prácticas docentes y la razón de la vigencia de los métodos de lectoescritura inicial en escuelas de Salta Capital, abre un camino de desafíos y de búsquedas que llevan a profundizar en los conocimientos sobre la acción alfabetizadora de la sociedad.

En estos espacios, es factible estimar la incertidumbre y el desconcierto de los docentes que ven “desmoronarse” sus métodos tradicionales juzgados como tales, con el añadido de ser “conductistas”, “rígidos”. Se aprecia al mismo tiempo la tensión que genera, por un lado, la exigencia de los nuevos aportes teóricos, los cuales –desde la perspectiva de los docentes– “no dan” resultados en las realidades que atienden; y por otro, las constantes exigencias que se imponen con los cambios curriculares, cuya celebridad no contempla las permanencias en los procesos de las prácticas.

El cruce de estas líneas, determina una pluralidad de enfoques interpretativos, significaciones y malos entendidos que dificultan las opciones didácticas y, en consecuencia, la tarea de alfabetizar.

La situación actual de la enseñanza se articula en la compleja relación entre líneas de política educativa, situaciones concretas, demanda de los sujetos, condiciones particulares de actuación. Todas ellas, en el proceso de escolarización, conviven y se hibridan. El panorama es problemático, con grandes espacios para la incertidumbre.

Por sobre todas estas circunstancias, vislumbramos como un reto la necesidad de develar ese hilo invisible que recorre la enseñanza escolarizada y tiene que ver con la pobreza, con la ausencia de materiales, con las decisiones políticas, con la lógica de la práctica, condiciones que impregnan la realidad del aula.

Nuestro estudio no significa juzgar de modo alguno a la escuela y al docente como responsables de la situación, sino que exterioriza la posibilidad de explicitar y descubrir lo obvio, lo oculto en la realidad de las aulas para facilitar la comprensión y avanzar en cambios que favorezcan a los sujetos involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.

Augé, M. (1996). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

----- (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bravlasky, Berta (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: AIQUE.

----- (1991). *La escuela puede*. Buenos Aires: AIQUE.

----- (1990). *La escuela pública*. Buenos Aires: AIQUE.

----- (1987). *La querrela de los métodos*. Buenos Aires: Kapeluz.

Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Camilloni, A., et al (1993) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Carlino, P. (2004). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carnoy M., y Mora-Castro C. (1997). Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina. Recuperado de:

<http://publications.iadb.org/handle/11319/4731?locale-attribute=es>

Castaño, J., Moyano, R., Montes, A. (1993). Educación multicultural y el concepto de cultura. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.

Comenio, J. (1996). *Páginas escogidas*. Buenos Aires: A.Z. Editora S.A.

Cucuzza, R. y Pablo P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M. (1996). *Conflictos en la evolución de la Didáctica. Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Eldestein, G., y Rodríguez, A. (1974). El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 12.

Ferreiro, E. (1999 a). *La educación como práctica de la libertad*. Barcelona: Paidós.

----- (1999 b). *Alfabetización: de la lectura de la palabra a la lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

----- (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito: Fronesis.

----- (1989). *El proyecto principal: un análisis cualitativo*. Boletín AIQUE.

----- (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (1987). *Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en proceso CEAL*. Buenos Aires.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Frigerio, G. (1991). Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina. En *Revista Propuesta Educativa*, 10.

Geertz, C. (1995). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. México. Vergara.

Lerner D. (2007). Enseñar en la diversidad. En *Revista Lectura y Vida*, 21, 23.

Ministerio de Educación de la Provincia de Salta (2001). *Los CBC de Matemática y Lengua*.

Mc. Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.

Moll, L. (1990). *Vigotzky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

Rionda, F. (2010). *Los métodos de lecto-escritura en Salta*. Ficha de cátedra. Universidad Nacional de Salta.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.

Teberosky A., y Tolchinsky L., (1995). *Más allá de la Alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Vélez, G. (2003). *Aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Vigotzky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

