

Lectoescritura: ¿Aprendizaje espontáneo o escolar?

Mirella Canu*

"La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la lectura de ésta no puede prescindir de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto." (P.Freire)

Los maestros aprendemos enseñando

La experiencia que intento comunicar es el relato del proceso colectivo iniciado por dos maestras de 1er. grado –quizá con el único privilegio de tener una "oreja verde" al decir de Rodari– y al que se fueron sumando otros maestros, en el entendimiento de que, en esto de los aprendizajes los chicos tienen algo que decir.

El "Había una vez" de esta historia se sitúa a comienzos de los '80 en un centro privado de investigación pedagógica de Córdoba, Argentina, donde, a golpes de ingenio infantil y sufriendo no pocos accesos de estupor adulto, pude vislumbrar el fracaso de las didácticas aun en el marco del éxito de los niños.

Cuando Mariana (mi alumna), desplegando una primorosa lámina tipo Billiken llena de frutas y verduras traída para trabajar los alimentos me dijo: "Aquí dice lechuga, remolacha, naranja, banana, pero yo no los puedo escribir porque no las sé", se me apucheró el guardapolvo advirtiéndome que había reducido su dieta lingüística a la papa, el pomelo y el limón por sacrosantas razones de digestión didáctica.

Aquel día comencé a entender cómo el éxito social, si no anula, al menos disimula muy bien el fracaso de la escuela, brindándonos un espejismo que viene como anillo al dedo para justificar esa máxima: "Queremos hacer de los niños seres pensantes y críticos". ¿Los chicos son o se hacen pensantes? ¿Qué no necesitan de nosotros para seguir siéndolo?

Porque en ese "no lo sé" de Mariana estaba bastante claro que era la escuela –o sea yo– quien no le permitía saber lo que sabía, allí dentro; aunque en su mundo real lo manejaba a las mil maravillas. En mi buena pero estéril intención de preservarla de los aprendizajes precoces, subyacía la convicción de que hay un dador y un "recibidor", y que es posible dicotomizar la realidad y el pensamiento.

Desde entonces, ante afirmaciones docentes como: "Yo no necesito cambiar porque mis chicos aprueban", me pregunto qué aprueban.

También me nació una preocupación. Cuando se dice: "Aquí la repitencia en los primeros grados es del 35%, pero... ¡qué querés! tenemos un

* La autora es maestra-capacitadora, docente y asistente social en la provincia de Córdoba, Argentina. Esta ponencia fue presentada en el **15º Congreso Mundial de Lectura**, realizado en Buenos Aires del 19 al 22 de julio de 1994.

“elemento” muy particular” (léase futuros delincuentes, prostitutas, etc.) ¿Qué se dice?

Esos niños que fracasan en los aprendizajes, considerados casi despectivamente “elementos”, son chicos que al ingresar a la escuela ya han transitado una etapa de socialización que los dotó de un bagaje interpretativo mediatizado por la palabra. Pero debido al medio en el que se desarrolló su actividad lectural (interpretativa), poco y nada tiene que ver con el código escrito. En criollo ¡bah!, son los también llamados “chicos pobres que no tocan un libro ni por casualidad”.

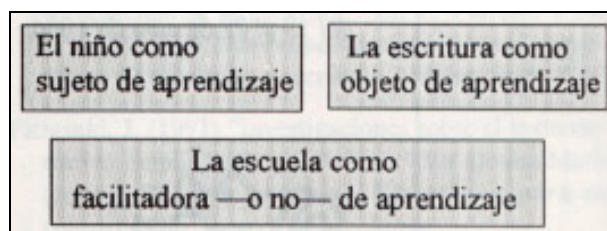
Con estas preocupaciones nos lanzamos a una experiencia estable de la que forma parte un emprendimiento editorial (la producción de libros de lectura para 1º, 2º y 3º grado) y a la búsqueda y profundización de los aportes de otras disciplinas (afortunadamente fecundos y meridianos), como p. e., los de la socio y psicolingüística, de las áreas artísticas, etc.

Esta tarea se amplió con experiencias de trabajo con grupos desfavorecidos socialmente y luego en el rol de la capacitadora docente. De allí que el contacto permanente en las escuelas con los maestros, me permitió hacer un seguimiento reconstructivo de cómo los maestros procesamos algunas informaciones transfiriéndolas a la práctica.

Valga entonces la intención de miramos en el acto de enseñar, con la posibilidad de reconocernos aún en situaciones casi risibles, como humanos en aprendizaje con lo que esto conlleva de error, pero con la maravillosa posibilidad de recrear.

¿En qué contextos enseñamos los maestros?

Para desentrañar esta pregunta es posible una mirada hacia los actores del proceso de apropiación de la lectoescritura y la trama que entre ellos se teje y desteje:



De la escritura sólo interesaría su esencia y hacer un sencillo cálculo histórico:

➤ Por su esencia: Siendo una representación del pensamiento, sólo tiene sentido si como estímulo gráfico nos remite a la elaboración mental que constituye el significado. Utiliza signos que en términos de relación significado-significante no guardan semejanza. Y por último, es convencional; no hay otra forma de aprehenderla sino a partir de la relación y el uso social.

➤ El sencillo (y a muy grosso modo) cálculo histórico: Entre la fecha en que fueron pintadas las Cuevas de Altamira y el momento en que aparece el alfabeto hebreo habrían transcurrido 2500 años. Sería el tiempo que le insumió a la humanidad el pasaje del símbolo al signo. Si en el año 2000 alcanzamos la meta fijada por la ONU –lograr distribuir el bien de la escritura a razón de un alfabetizado per cápita– y teniendo en cuenta que el alfabeto apareció alrededor del año 2000 a. c., la hazaña nos habría insumido 4000 años. El nuestro parecería un tiempo prudencial para la alfabetización universal ¿no?

Si ante la friolera de años no sucumbimos adhiriendo a las predicciones apocalípticas de que todo está perdido, quizá podamos preguntarnos: ¿Cómo son los chicos que pasan a engrosar, dentro del mapa de la pobreza, esos grupos que Freire llama “hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura del silencio”?

En cuanto al niño, sería bueno recordar que los humanos procedemos igual ante el objeto escritura, provengamos de la clase social que provengamos. Las investigaciones desde la teoría psicogenética nos ahorran comentarios. Sólo quisiera contar, para ampliar los comentarios ahorrados, la historia que viví con Juancito y Lili, quienes pasaban siempre por casa a pedir algo de comer y se mostraban deslumbrados por el revoltijo de papeles con el que me encontraban trabajando. Les propuse aprender a leer y escribir, ya que, teniendo 12 y 13 años no habían pasado por la escuela (ni por el Registro Civil siendo felices indocumentados).

De las cosas que podría decir, sólo lo que me maravilló en su momento: cumplieron exactamente el pasaje por los distintos niveles de conceptualización de la escritura que plantea E. Ferreiro. Eran, sin metáfora, un yacimiento inagotable de literatura oral, desde la que transitaban en un ida y vuelta hacia la literatura escrita que yo les ofrecía y que ellos recibían con un placer inconmensurable.

Decían cosas como: “Es muy *liyento*, Doña, a mi hermana le *guastaba cada rato*”. (*Liyento*, de liyo = lio: liero / *Guastaba*, de guastar = golpear: golpeaba), refiriéndose a un cuñado abusivo y golpeador que estaba preso.

Juan, por su parte, era capaz de contar con lujo de detalles, rituales como el de la muerte del angelito. Este consiste en proveer de vestimenta con alitas y un jarrito (todo fabricado con papel blanco) al niño muerto, para ayudarlo así a volar al cielo saciando su sed por el camino.

Como se ve, Lili y Juan no eran analfabetos culturales, sólo no sabían leer y escribir signos lingüísticos. ¿Por qué este tipo de charlas no se da tan a menudo en las aulas? Si los chicos antes de acceder al código escrito utilizan con eficiencia el habla, el gesto y el dibujo en su rol de co-significadores ¿qué aspectos de la escritura son, entonces, los que permanecen tan ocultos?

Habrá que buscar dentro de la escuela como facilitadora de aprendizajes. Los maestros ¿estamos realmente convencidos de que nuestros

alumnos son capaces? Asumir nuestro rol como una acción verdaderamente cooperativa donde alumnos y maestros somos interlocutores válidos, parecería una forma honesta de lograr aprendizajes sin mimetismos. Ni adultos que finjan ser niños ni niños forzados a parecer adultos; ambos pueden encontrarse en un espacio común, en esa “zona de desarrollo próximo” a que se refiere Vigotsky.

Dentro de esa zona donde pululan las metodologías ¿habría algunas que sirvan para los favorecidos y otras para los desfavorecidos? Cabe preguntarse por una zona de encuentro cultural, donde maestros y alumnos – pertenecientes a subculturas distintas– se encuentran o desencuentran.

Del análisis antropológico se desprende que fracasan escolarmente los chicos pertenecientes a la cultura del silencio. “La realidad que trata de imponerse desde el sistema educativo choca, en múltiples aspectos, con la vernácula. La asunción de elementos que no pertenecen al entorno del sujeto ni encuentran posibilidades de ser aplicados en él, se torna dificultosa. De alguna manera pueden llegar a considerarse no reales.” (L. Heredia, B. Bixio.)

El marco de la observación

En nuestra provincia se implementa desde 1985 la Reforma Educacional Córdoba, uno de cuyos postulados básicos es la democratización y regionalización de la enseñanza, la meta a alcanzar es la superación del fracaso escolar. Desde el sistema educativo se ofrece a los docentes en ejercicio capacitación a distancia en el área de la lectoescritura. El mercado editorial y los emprendimientos de capacitación docente desde el ámbito privado acercaron notablemente a investigadores, investigaciones y maestros.

Hechas las aclaraciones del caso, veamos la observación: Impensadamente quizá, los maestros nos encontramos inmersos en una revolución copernicana. Concepciones sociales sobre el aprendizaje de la lengua escrita que ya tenían bastante tiempo de formulación, hicieron eclosión en nosotros. En lo que a simple vista parecería un cisma, los docentes podían protagonizar charlas como éstas:

➤ Los chicos están haciendo su proceso —sostenía la maestra de 1º, intentando justificar el estado cuasi jeroglífico de la escritura de sus alumnos.

➤ Ah, no sé... a mí no me los mandés silábicos ¿o cómo les decías? —advertía la maestra de 2º con puñales en los ojos.

O una mamá respondiendo a la pregunta de una amiga sobre los resultados de su hija en el colegio: —¡Calláte! Se me quedó silábico... y la maestra le puso NO SATI. ¡Y no me lo dijo! Que si no, yo le enseñaba.

O novedosas maneras de rotular: “¿Trabajás con método o propuesta?”; “Yo aplico la psicogénesis”; “A los presimbólicos no hay que sentarlos con los alfabéticos”.

Comentarios que, por un lado, bien podrían ser interpretados como referidos a antídotos eficaces, virus contagiosos o cosas por el estilo.

Desde este decir anecdótico –pero no tanto– es interesante partir. Casi humorísticamente, en el léxico maestral nuevos términos y concepciones viejas se yuxtaponen desnudando una hipótesis de ¿Y ahora qué?

Es innegable y legítimo; nos interesa, es imprescindible que los chicos aprendan a leer, escribir, sumar y restar. La pregunta es para qué y cómo. Pareciera que ante el descubrimiento de cómo procede el pensamiento infantil, los maestros hubiésemos sido paralizados de asombro: ¡Aprenden solos! lo cual es una verdad. Pero en muchos casos transformamos esa realidad en una dicotomía: **aprendizajes espontáneos vs. aprendizajes escolares**.

De ser los aprendizajes espontáneos, ¿los maestros nos quedaríamos sin fuente de trabajo? Si se aprende espontáneamente, ¿por qué hay analfabetos? Si por espontáneo entendemos lo voluntario y natural, no tendría por qué ser opuesto a lo escolar, a menos que lo escolar no deba ser lo cotidiano.

Esta dicotomía encierra un doble peligro. Por un lado si el individuo (léase chico) es tan condescendentemente abandonado a sus propios medios en el esfuerzo por la alfabetización, ¿no lo estamos dejando librado a los recursos de su medio de pertenencia en un nuevo modo de discriminar? Entonces, el: “Bueno, con esta metodología andan los que andan. Con los que no tienen apoyo en la casa, ya se sabe, no hay nada que hacer”, tiene una nueva justificación. Por el otro, si la escuela pierde de vista sus posibilidades de productora de situaciones de alfabetización, ¿no se convierte –aguando su esencia– en mera reproductora de desigualdades sociales?

Recorte observado

Con el objetivo de intercambiar significados para saber qué entendíamos por “nuevas propuestas”, “psicogénesis”, “aprendizajes espontáneos”, “alfabetización”, en cada grupo de trabajo formulé preguntas y ordené respuestas, más que con fines estadísticos, con la intención de analizar por dónde transitábamos los maestros en esto de encontrar nuevas didácticas. Así, tomo como muestra un grupo de maestros cuyo denominador común es:

- Manifiestan tener una nueva actitud ante su rol pedagógico.
- Han incorporado a su bagaje profesional información teórica actualizada.
- Trabajan en medios sociales desfavorecidos.
- No cuentan en sus escuelas con servicio de asesoramiento especial del propio centro educativo.
- Participan de los encuentros junto con compañeros del mismo ciclo escolar.
- Realizan en sus aulas actividades de lectoescritura que, según su valoración, responden a una nueva concepción.

De las múltiples respuestas de los maestros de Jardín y 1er. grado tendré en cuenta solamente las actividades de lectoescritura que realizan. Y del listado tomaré sólo aquellas que **todos** los interrogados mencionaron.

*Jardín:

- Escritura del nombre propio.
- Escritura espontánea.
- Libro viajero.

*1er. grado:

- Trabajos con el nombre propio.
- Reconocimiento de palabras largas y cortas.
- Discriminación entre objetos gráficos que pueden leerse o no.
- Escritura espontánea.

De las maestras de 2º y 3º grados tomaré solo las que en **todos** los casos fueron consideradas "dificultades" a trabajar, dado el nivel de desempeño en lectoescritura de sus alumnos.

*2do. grado:

- Tarea diferenciada, pues hay distintos niveles de conceptualización dentro del grupo.
- Segmentación léxica.

*3er. grado:

- La ortografía.
- Uso de mayúsculas y puntuación.

Para completar el espectro podrían comentarse manifestaciones comunes a todos los maestros de 4º a 7º grado (como p. e., el desconcierto ante la "falta de creatividad en la producción escrita", "la pobreza de vocabulario" o el "desinterés por la lectura"), pero sería imposible de abarcar en este trabajo. Y si bien desde la observación acotada al Primer Ciclo puede ramificarse el análisis, me interesa referirme a dos aspectos que aparecen como esenciales: el tratamiento y uso de los textos por un lado y la preocupación por el sistema de escritura por el otro.

¿Y los textos?... ¡Bien gracias!

Lo primero que llama la atención es que (salvo en el caso del Libro Viajero) no se mencionó la lectura de cuentos o textos en general como actividad propuesta por todos los maestros. A pesar de que cada Jardín contaba con un rincón de lectura, no fue explicitado. Lamentablemente, ninguno de los otros grados poseía biblioteca aúlica y sólo se leían los cuentos que llevaba algún niño o los que proveía el maestro. Por lo general no se leen textos informativos. Las revistas y diarios eran comúnmente usados para recortar figuras, palabras o letras. La mayoría de los grupos no usaban libro de lectura por razones económicas, circulando sí, aquellas herencias de hermanos mayores, que en el caso de 1º, consistían en textos adaptados al método de palabra generadora. Existía además entre un número considerable de maestros, la idea de que los libros de lectura no resultan demasiado útiles en

la práctica, que pueden ser reemplazados por portadores de texto varios y producciones escritas de los niños. Se utilizaban abundantes fotocopias de autoría propia y ajena. En el caso de 2º y 3º, sobre estas fotocopias los maestros proponen lectura en voz alta, alternada y cuestionarios tendientes a evaluar la comprensión. Específicamente en 3º, de estos textos se extraen sustantivos, adjetivos y verbos. Aquí se hace evidente una dicotomía, pero con variantes: **Libro de lectura vs... ¿versus qué?**

1ª variante: en algunos casos no se usa libro de lectura y se reemplaza por nada (salvo esporádicas fotocopias).

2ª variante: se reemplaza el libro por escritura producida por los chicos. Es rico que los niños vean su escritura en un objeto con características de libro. Pero, sin lugar a dudas, proponerlo como única alternativa es distorsionar la realidad, ya que esos "libros" no son tales como lo es el objeto cultural que circula en nuestras sociedades. Es, además, privar a los niños de la posibilidad de desplegar su imaginario y enriquecerlo en el intercambio con el de otros, que proponen un espacio de comunicación precisamente a partir del texto.

3ª variante: se basa en la aseveración de que los libros de literatura infantil reemplazan a los de lectura. Si bien es impensable promover la lectura en los niños sin ponerlos en contacto con los libros, con la buena literatura, esta realidad no es incompatible con el acceso a un libro en el que se puede aprender acerca de la lengua, sus trampas y jugarretas; donde los temas y las dificultades que plantea el idioma se imbrican con la vida misma. No estamos hablando entonces de libros donde todo y tanto se subordina al didactismo, que la "f" se enseña a partir de "foca" desde Puerto Madryn a La Quiaca. Hablamos de libros de lectura que crean un espacio de comunicación entre el autor y el lector, ambos poseedores de vivencias desde las cuales se puede entrar y salir del ámbito del texto, abierto también a las posibilidades de un maestro partícipe y mediador interactivo.

Si nos perdemos en el mar de didactismos, quizá haya que volver a lo elemental: ¿para qué leemos? Para conocer, quitarnos las dudas y poder comprender, para resolver situaciones diarias y movernos en el mundo; leemos por placer. Este es el **objetivo**.

Si la planificación reza: "respetando los intereses del niño" o "despertar el goce por la lectura", ¿por qué los sumimos en un valle de sustantivos y adjetivos que pueden convertirse en lágrimas? ¿Cómo llega el mensaje artístico a los niños? "Al igual que cualquier mensaje ingresa por un canal, por un conducto que en este caso es el libro y que tal vez por primera vez para un niño sea la escuela, el docente quien mediatice este mensaje literario... cual un pez, el mensaje penetra refrescándose en las aguas de los conocimientos, nociones o esquemas previos, zambulléndose en el río interno de ese sujeto que escucha-lee y recepta", dice la escritora Graciela Bialet. Habría que tener presente que la alfabetización posibilita la lectura, pero no necesariamente despierta el gusto por ella.

“Se aprende a leer porque se supone que las letras ‘dicen algo’ y porque se intenta ‘decir algo’ al escribir. Las prácticas que dejan de lado el significado destruyen la relación entre la escritura y la lengua oral y dificultan enormemente el aprendizaje”, dice la investigadora Emilia Ferreiro. Pareciera que con gusto se aprende a leer más fácilmente y que la curiosidad por el texto puede ser una buena motivación para hacer el esfuerzo de decodificar.

El texto también –y esto es primordial en los medios desfavorecidos como en los que no lo son– está en la literatura no escrita que atesoran las narraciones de los abuelos, los dichos y coplas del lugar, las anécdotas de la familia, las leyendas. ¿Por qué no habrían de legitimarse tomando forma gráfica? Entre los maestros consultados, algunos concretaron valiosas recopilaciones.

Pero ¡ay! la evaluación... indagando sobre el porqué de esta necesidad de escuchar leer individual y colectivamente en voz alta a los chicos y de formular los consabidos cuestionarios post-lectura, aparece la intención de conocer cómo leen y cuánto éstos entienden, sin encontrar en la mayoría de los casos, modos superadores de una mecanización sonora o de la disección literaria.

¿Es posible “evaluar lectura” sin convertir en público y colectivo un acto tan individual y silencioso? Rastreando entre las respuestas **no comunes** a todos los interrogados, puede verse que algunos maestros se valen, para evaluar la comprensión lectora de sus alumnos, de ciertos recursos (como el completado de crucigramas; búsquedas del tesoro donde las pistas se dan por escrito y el juego se realiza en silencio; señalamiento de variables según las categorías de verdadero o falso) que implican una concepción distinta del acto de leer.

Ante la preocupación por cómo evaluar la lectura por placer, cabe preguntarse si es posible hacerlo. A veces sería provechoso mirar hacia la escuela vieja. En mis tiempos se hacían concursos de lectura consistentes en leer algún texto seleccionado al azar entre las lecturas estudiadas previamente; en voz alta, tomando el libro con la mano izquierda, de pie, sosteniendo con la mano derecha la esquina superior de la página correspondiente y levantando la vista cada punto y aparte. Un horror... se dirá. Sí. Pero coherente con lo que mi maestra pensaba que era la lectura.

Sería lógico, desde una nueva concepción, hacer concursos de lectura (libres en la elección y silenciosos en la ejecución) que desde el movimiento de la biblioteca áulica indiquen cuántos libros retira cada alumno y cuáles son los títulos más requeridos, tal como lo describieron algunos docentes. Valgan estos botones como muestra de cómo los docentes “reciclamos” viejos recursos dentro de una comprensión novedosa.

Es justo destacar que el desinterés lector es un mal compartido por la sociedad. Cuando los docentes renegamos de la “caja boba”, supuesta causante de la abulia de nuestros chicos, es oportuno recordar los resultados de una investigación llevada a cabo por los Ministerios de Salud y Educación de nuestra provincia hace unos años que, entre otros detalles, revela que el

89,7% de los docentes primarios mira TV, y el 54,4% lo hace entre 1 y 3 horas por día. En las encuestas, además, dijo leer textos el 47,2% de los maestros. (**La Voz del Interior**, 13/11/89)

Quizá si nos permitiéramos más zambullidas en los ríos del deleite, animaríamos con mayor frescura a nuestros niños a la lectura.

La preocupación por el sistema de escritura

En los señalamientos que todos los docentes hicieron hay una preocupación casi excluyente por el sistema de escritura como tal. Una necesidad de reemplazar directamente la serie silábica por otros modos de apresar las formas en que la escritura puede ser reducida a una combinatoria de signos. Profundizando acerca de las actividades por todos mencionadas, puede apreciarse cómo los maestros de 1° son los más unguidos por la perentoriedad de las expectativas: escribir es cosa de su casi exclusiva competencia. Analizándolas vemos como todas ellas están de algún modo relacionadas con las hipótesis infantiles:

- La del nombre en una confusa interpretación de las investigaciones en psicogénesis, ya que comúnmente se asocia el nombre propio a la del nombre del objeto.

- Palabras largas y cortas, entendiendo aquello por lo cual los niños aún dependientes de sus percepciones suponen que a objetos grandes deben corresponder nombres largos y viceversa; pero sin tener en cuenta, al momento de analizarlas, la necesaria relación con la emisión sonora.

- Escritura espontánea, consistente por lo general, en fotocopias con ilustraciones de diversos objetos (sospechosamente iguales a los utilizados por los investigadores para ejemplificar sus estudios), debajo de los cuales los chicos deberán escribir el nombre; o la opción dada por el maestro de "escriban como puedan" ante situaciones diversas.

Al preguntárseles sobre el para qué de estas actividades, los docentes sostienen que el nombre propio es útil como referente de escritura, que distinguir palabras largas y cortas sirve a la toma de conciencia sobre la relación entre emisión sonora y representación gráfica; y que la escritura espontánea es una estrategia para evaluar el nivel alcanzado por sus alumnos.

En Jardín de infantes, el nombre propio es tomado como copia, y escritura espontánea como posibilidad, sólo si se desea, y siendo aceptada al nivel que se produzca, por maestros mucho menos presionados por la urgencia del aprendizaje. De las actividades no mencionadas por todos los maestros de este nivel sino por algunos, las hay de dos características definidas y disímiles: aquellas como la copia de la fecha, la ubicación espacial en el plano o la reproducción de letras a partir de moldes por un lado; y la producción de mensajes utilizando el dibujo como código, la anticipación de un texto a partir de la imagen o la interpretación de formas a partir de un garabato y la posterior creación colectiva de una historia que escribe la maestra, por el otro.

Los maestros de 2º y 3º se manifiestan preocupados por otros niveles de conceptualización –expresados en términos de segmentación léxica, ortografía y puntuación– y perciben estos aspectos a trabajar más como dificultades (o deficiencias) que como momentos esperables dentro del proceso de construcción.

Al profundizar con ellos acerca de las actividades que proponen a los chicos para abordar tales “dificultades”, mencionan: escritura de oraciones remarcando que comienzan con mayúscula y terminan con punto; reconocimiento de distintas oraciones dentro de un texto corto dado; armado de oraciones a partir de carteles que provee el docente y que contienen frases seccionadas en palabras, para trabajar la puntuación; dictado de frases remarcando la separación entre palabras para la segmentación; y un notable desconcierto ante los modos convenientes de trabajar la ortografía. Todos manifiestan realizar copias, dictados, elaboración individual de listados de palabras, escritura colectiva de palabras e ideas.

No evidencian un criterio de secuenciación de aspectos observables de la lengua para abordar la enseñanza desde lo más simple a lo complejo, ni agrupamiento de variables que tiendan a la confrontación de las mismas para promover su análisis. Hay más bien, una tendencia a separar tales “dificultades” (p.e., análisis de palabras con “gue-gui”, “que-qui”, ‘je-ji”, “ge-gi”, separadas por espacios de tiempo prudenciales) con el convencimiento de que cuanto menos se confronta, más efectiva será la incorporación de la norma.

¿Por qué esta impresión generalizada de los maestros de 2º y 3º de estar permanentemente enfrentándose a “dificultades” más que a puntos del proceso? Pareciera que el aprendizaje de la lectoescritura se reduce al descubrimiento e incorporación del sistema alfabético (tema crucial asumido por los “primerizos”) y de ahí en más sólo cabe batirse contra los fantasmas del texto. ¿Será porque la escritura es, al parecer, reducida a la normativa del sistema?

Revisando las actividades que, **sólo algunos** docentes manifiestan realizar, encontramos: intercambio de cartas entre alumnos de distintas escuelas o grados, registros de observación a partir de temas de ciencias, recopilación de coplas y adivinanzas, creación colectiva de historias, etc.

Habría, entonces, dentro de todas las actividades mencionadas, dos modalidades para proponer el aprendizaje de la lengua escrita: una de actividades cerradas en sí mismas (el dictado, la copia o la escritura de frases porque sí); y otra que implica una multiplicidad de acciones, abierta a la posibilidad de transitar desde el acto de escribir hacia alguna otra finalidad – cognitiva, comunicativa, o recreativa– (registro de observación, intercambio de cartas y recopilación de coplas).

Más allá de lo acertadas o no que resultaran estas actividades, puede decirse –tal como, lo plantean los docentes– que en el primer caso (de actividades cerradas) intentan trabajar estrictamente el sistema de escritura; y en el segundo (de multiplicidad de acciones), las funciones de la escritura. ¿Es

que puede construirse el sistema de escritura fuera de las funciones de la lengua?

Encontrar en la escuela espacios donde recrear la escritura sin perder el significado es el desafío. Desafío para nosotros docentes, en este proceso constructivo de resignificar el rol pedagógico, sintetizando las informaciones que devienen de otras disciplinas y de **nuestro quehacer**, para reformular la práctica. Es éste el camino que estamos transitando y me animaría a decir que los hallazgos más valiosos son aquellos descubrimientos que nos permiten el encuentro entre las estrategias puestas en juego por quien aprende y nuestras propias estrategias como quien enseña.

Estrategias de aprendizaje - estrategias didácticas

Analizando los modos de proyectar actividades ya expuestos, se desprende, que mientras en el primer caso la propuesta se agota en la acción, el segundo supone una variedad de acciones que se imbrican, convirtiéndose en una experiencia. Una estrategia didáctica, entonces, supone un objetivo a lograr; pero desde una visión realista y no desde un hacer "como si", que poco tiene que ver con lo cotidiano o espontáneo.

Así, para la formulación de estas estrategias, es necesario partir de criterios básicos que pueden ser pensados en términos de **juego, interacción y experiencia**.

El juego

Con un ser esencialmente lúdico ¿cuánto jugamos en las aulas?

Entre las estrategias que el niño utiliza para construir conocimientos, se destaca por importancia y frecuencia, el juego. ¿Cómo aprende a separar significado de objeto sino a través del juego simbólico? Y ésta es la condición necesaria para aprender la escritura y la lectura.

Influenciada por el prejuicio (bastante generalizado) de que en las situaciones de juego los chicos no hacen o no aprenden nada, la escuela formal desdeña o hace muy poco uso de estas estrategias.

La transmisión oral del conocimiento es el modo, institucionalizado de enseñar a los niños. Pero sería bueno recordar más a menudo que ellos disponen de otras. La cuestión, entonces, es saber cuáles son las estrategias a través de las cuales los chicos construyen su conocimiento en una etapa determinada y cómo y cuánto están siendo utilizadas o promovidas desde nuestras propuestas.

Al llegar a 1º, los chicos viven una etapa de tránsito entre el juego simbólico y los juegos reglados. Quizá por eso disfruta tanto al jugar con las palabras haciendo rimas y canciones; se divierte con las pasadas que las palabras pueden jugarle al descubrir p. e., que "ir viendo" no es lo mismo que estar "hirviendo"; o que la "pizzera" no tiene los mismos usos que la "lapicera".

La interacción

Intercambiar, poder cotejar los propios puntos de vista con los de los otros presupone la incorporación al grupo, con lo que ello implica para la comunicación. Hoy sabemos que los chicos aprenden mucho entre pares y que las situaciones de trabajo compartidas conducen a logros satisfactorios, también dentro de los aprendizajes formales. Es más, los maestros reconocemos permanentemente que chicos con dificultades para resolver situaciones individualmente, aprenden a hacerlo con la acción conjunta.

El desafío es quizá, entonces, buscar situaciones de verdadera interacción en el uso de la lengua escrita.

La experiencia

Socialmente, vivimos permanentemente experiencias con el habla y con la escritura. Valga destacar, dado el contexto dentro del que se focaliza la observación objeto de este trabajo, el uso particular de la lengua que cada grupo social hace.

** El uso regional del habla*

Desde esta perspectiva ¿cómo pensamos los espacios para la recreación del sistema lectoescrito?

En Córdoba, algunos grupos usan "sandiya"= sandía; "me toy caloreando"= me estoy acalorando. Si optamos por actitudes pedagógicas acordes con lo que la antropología, la sociolingüística y el respeto por el otro indican, sabremos que a estos hablantes les insumirá más tiempo (por la complejidad del proceso y no por incapacidad genética) ajustarse a la norma de la escritura estándar, que a aquellos que experimentan ya con una variante oral más próxima a la oficial. Pero si entendemos que no por oficial una variante idiomática es más rica o más pura, sabremos aceptar la lengua regional como su variante oral; no por condescendencia, sino porque estratégicamente así conviene. ¿De qué sirve hacerle recortar al niño decenas de palabras largas o cortas, si no aceptamos la relación habla-escritura dentro del uso real, o sea con significado?

Digamos que un criterio básico para diseñar estrategias didácticas no puede agotarse en la correspondencia fonografemática de la palabra escrita, por importante que ésta sea. Debe ser, antes que nada, una puerta abierta a resignificar el mundo. Lo que la escuela dice y cómo lo dice, está en juego ante el qué y el cómo dice quien ingresa a ella. "Un hablante que se avergüenza de sus propios hábitos lingüísticos sufre una vejación fundamental como ser humano: hacer a cualquiera, especialmente a un niño, avergonzarse de este modo es tan indefendible como hacerlo avergonzar del color de su piel", dice Mc Intosh.

** La experiencia con la lengua escrita*

Interpretar y expresar el mundo a través de la escritura, a menudo implica generar situaciones que el niño de medios desfavorecidos no experimenta en su vida extraescolar. Experimentar con la escritura en la práctica es servirse de ella para indagar, registrar, preguntar y expresar sentimientos. En el marco de una estrategia, toda actividad puede ser válida si la circunstancia en que se realiza la hace necesaria. Dictar tiene sentido si es para decir a otro lo que deseo que se escriba, copiar es válido si necesito conservar una conclusión y así sucesivamente.

Conclusiones

Conclusiones... parece una palabra casi soberbia... por suerte los poetas siempre salen al rescate:

Suspirando de alivio, un hombre lo escribió un día en el árbol del saber.

Quizá siga escrito en él por mucho tiempo y generación tras generación de él se alimenten juzgándolo eterna verdad.

Quizá los sabios desprecien a quien no lo conozca.

Pero puede ocurrir que surja una sospecha, que nuevas experiencias hagan conmoverse al principio. Que la duda se despierte.

Bertold Brecht

No hay una forma de elaborar conocimientos, tanto en términos generales como de lectoescritura. La transmisión oral, la experimentación directa, la observación de los hechos, el intercambio de información, la actividad lúdica, etc., son caminos. Ninguno es mejor que otro, más importante; ninguno puede atribuirse por sí solo la posibilidad de promover la construcción del conocimiento. El conocimiento infantil es la resultante de la interacción de un grupo de factores entre los que su pertenencia a un medio físico y cultural tienen un papel fundamental.

El adulto tiene un papel socialmente determinado importante en la transmisión de conocimientos, y no puede renunciar a él sin poner en riesgo la supervivencia de la cultura a la que él y su descendencia pertenecen. Los maestros somos adultos avalados por la comunidad para desempeñar la tarea de transmisión formal de los conocimientos acumulados en la historia de la humanidad. Universalmente, los maestros vamos a la escuela a enseñar y los alumnos a aprender.

Ahora bien: el hecho de que muchos niños no hayan aprendido en su vida extraescolar algunos comportamientos necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura no significa su incapacidad para aprender. Tampoco implica que los maestros no les podamos enseñar. Quiere decir, en lenguaje maestril básico, que se trata de buscar el acercamiento entre las estrategias didácticas y las de aprendizaje. Y un buen comienzo pareciera ser el intentar actividades que cobren sentido y utilidad dentro de una experiencia que, siendo válida para el individuo y el grupo que las realizan, merezca ser vivida.

Cuando los docentes hacemos también nuestro propio camino, en el que ninguno de los múltiples factores que configuran nuestro rol puede dar cuenta por sí solo del "ser maestro", construimos nuestra identidad.

Al sintetizar las nuevas concepciones en la enseñanza de la lectoescritura y nuestra práctica, podemos (o sería saludable) encontrar la forma de impregnarnos de otros para ser más nosotros mismos, y no "desinformarnos" con aportes que, tomados sólo de prestado, más acorralan que liberan. No nos pase en esta revolución copernicana como con Galileo, que al cabo de 500 años terminaron pidiéndole disculpas porque la Tierra efectivamente se movía. No nos pase que terminemos echándole la culpa a la psicogénesis (por ejemplo) del fracaso de nuevas didácticas para la lecto-escritura, y luego nos demos cuenta de la irremediable verdad que ella nos muestra.

Porque la enseñanza y el aprendizaje siguen siendo una cuestión de la escuela, siguen siendo cuestión de los docentes y no tenemos por qué renegar de ello. Lo espontáneo (al igual que lo cortés) no quita lo escolar (o sea lo valiente).

Referencias bibliográficas

- Bialet, Graciela (1993) "Apuntes de clase para la cátedra: La literatura infantil y su acción interdisciplinaria" Córdoba, **I.N.E.S.**
- Bialet, G. y M. Canu (1993) "Pasito a paso 1." "Pasito a paso 2." **Libro del maestro.** Córdoba, Ed. B.C.
- Heredia, L. y B. Bixio (1987) **Distancia cultural y lingüística. (Una hipótesis sobre el fracaso escolar en el oeste cordobés.)**. Publicación del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba / U.N.C.
- Ferreiro, E. et al. (1986) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y colab. (1993) **Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural.** Buenos Aires, Coquena.
- Freire, P. (1992) **La importancia de leer en el proceso de liberación.** México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1985) **Pedagogía del oprimido.** Buenos Aires, Siglo XXI.
- Piaget, J. (1993) **La formación del símbolo en el niño.** México, Fondo de Cultura Económica.
- Rama, G.W (1992) **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay.** Montevideo, Publicación de la CEPAL.
- Vygotski, L. S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona, Grijalbo.