

La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico

Guillermo García *

Si aceptamos que las transformaciones en el devenir del conocimiento se dan a partir de luchas contra ciertos "obstáculos" (los paradigmas aceptados y estimados válidos en un momento) que llevan a "rupturas epistemológicas" (G. Bachelard), o sea a su negación y superación por otros, en el campo de la alfabetización hemos sido y somos testigos (acaso protagonistas) de uno de estos procesos de ruptura, que tuvo su eclosión durante la década del '80.

El replanteo del problema de la enseñanza de la lectoescritura y el esfuerzo de innovación pedagógica se enfrentó en principio con los siguientes "obstáculos":

1. **Línea de "aprestamiento"**: Estaba muy influida por el concepto de **maduración** (importado de la biología, entendido entonces como desarrollo endógeno del organismo) que dio lugar al diseño y aplicación de tests para diagnóstico y medición de la madurez, como el "ABC" (L. Filho). En lo didáctico, estimada como prerrequisito para el aprendizaje, derivó en la propuesta de actividades de ejercitación funcional, donde el énfasis se ponía en los componentes neuro-psico-motrices de los procesos de lectura y escritura.

2. **Línea psicogenética piagetiana-estructuralista**: Enfatizaba la relevancia de las **estructuras** alcanzadas en cada etapa evolutiva como condiciones de posibilidad de ciertos aprendizajes. Bajo el lema, legítimo sin duda, del "respeto por la etapa evolutiva del niño", se imponía a la intervención didáctica una secuencia más subordinada a la espera de la psicogénesis de las estructuras que resuelta a promoverla, donde lo no cuestionado era esa traslación lineal de saberes de un campo disciplinar a otro. Ejemplo claro de esto es tomar la concepción piagetiana de la evolución de las estructuras a partir de desequilibrios y reequilibrios para dictaminar que el maestro, más que enseñar, debería "proponer conflictos" a sus alumnos.

Las líneas **1** y **2** se conjugaron en el Diseño Curricular 1981 para escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que introducía como novedad la llamada "**Didáctica del desarrollo**" como un período preparatorio con actividades específicas para los alumnos de 1er. grado durante la primera mitad del año, pues "debe darse el tiempo necesario para que el niño estructure las conservaciones operatorias que permitirán elaborar progresivamente los aprendizajes" (véase dicho Diseño, p. 32-35).

En el área de la alfabetización se prescribía –además de las actividades preparatorias incluidas en dicho período, centradas en los aspectos funcionales de la adquisición de la lectoescritura– la enseñanza de solamente los 13 grafemas unívocos durante el primer año de clase. Esta prescripción

* Maestro y profesor de Pedagogía. Supervisor de escuelas municipales de la ciudad de Buenos Aires y capacitador docente.

estrechaba fuertemente el margen de opciones metodológicas, haciendo viable en la práctica de aula el tradicional método de “palabra generadora”.

Cabe señalar aquí la paradoja de ese Diseño que, en su fundamentación, hacía una postulación explícita de la psicogenética como alternativa progresiva en relación con el Conductismo y en el área de Lengua terminaba en un retorno a la tradición y en una propuesta metodológica con fuertes raíces conductistas.

Digamos al pasar que los procesos de rupturas y transformaciones epistemológicas se inscriben en contextos más amplios de conflictividad social y política. Desde este punto de vista “el campo educativo es uno de los lugares privilegiados en las luchas por la hegemonía” (C. Cullen, 1988) y el Diseño 1981 con su fuerte autoritarismo –coherente con la gestión político-militar que lo produjo– termina proponiendo un mecanismo de control de los actos de lectura y escritura que, objetivamente, operaba como “represión del deseo de saber” (id.), tanto para alumnos como para maestros.

3. Línea conductista en la didáctica: Alcanzó su más acabada formalización en el campo de la alfabetización, en el método de “palabra generadora” –heredero de la “querrela” de los años ‘50 y ‘60 entre los métodos “fonéticos” y “globales”, en tanto sería una síntesis (¿superación?) entre ambos– pues adopta claramente la concepción de aprendizaje asociacionista, donde el sujeto de aprendizaje es concebido como receptor de estímulos que le producen respuestas que llegarán a asociarse a través de actividades de fijación, programadas y graduadas en secuencias prefiguradas.

La paradoja se planteó aquí entre su innegable y amplia difusión en cientos de escuelas y maestros –atribuible a su facilidad de aplicación y aparente eficacia práctica– y los índices crecientes de repitencia y fracaso escolar, sobre todo en sectores sociales marginados donde se hacía evidente, y dramática, la relatividad de aquella eficacia.

El replanteo de la problemática y la confrontación con estos “obstáculos” aquí esquematizados se dio como un proceso complejo, aún en parte abierto, en el cual podemos distinguir dos enfoques teóricos que, a riesgo de simplificar, presentaremos aquí personalizados en dos investigadoras argentinas de pareja relevancia profesional, aunque distinta extracción académica: la psicóloga Emilia Ferreiro y la profesora Berta P. de Braslavsky.

Estos dos enfoques tienen puntos de convergencia y de divergencia que configuran el actual campo de la alfabetización como espacio de conflicto teórico:

I. Enfoque psicogenético piagetiano-constructivista

Pone el énfasis en la **génesis** de las estructuras, proceso donde el aprendizaje es el factor que provoca-resuelve los desequilibrios. Aquí se supera la concepción de sujeto como portador de estructuras operatorias, proponiendo un sujeto competente para construir-reconstruir estructuras en interacción con el objeto de conocimiento (la lengua escrita) y los otros sujetos. Esta línea de

investigaciones enriqueció sus paradigmas de origen (la psicogenética) con aportes decisivos de la psicolingüística y la sociolingüística que posibilitaron importantes desarrollos.

Desde este enfoque se cuestionó:

a) **El aprestamiento**. Porque se concibe la adquisición de la lectoescritura como un proceso esencialmente cognitivo, al cual se subordinan los demás componentes neuro-psico-motrices. "Quien aprende no se comporta como el aprendiz de una técnica. Además de la mano, que hace trazados con el lápiz, del ojo que discrimina formas y de la boca que emite sonidos hay un sujeto que piensa." (E. Ferreiro, 1986).

b) **La línea "estructuralista"**. Porque el trasladar los paradigmas psicogenéticos (desarrollados en principio por Piaget en el área de los conocimientos físico-matemáticos) al campo de la lengua escrita lo hizo desconociendo no sólo aspectos específicos fundamentales de este campo en particular, sino también la relevancia de la dimensión **constructivista** en la génesis de las hipótesis que elabora activa e interactivamente el niño.

c) **El conductismo**. Porque la programación y control externo de los aprendizajes bloquea las competencias del sujeto para un aprendizaje autónomo que, de hecho, desarrolla desde mucho antes de la instrucción escolar.

II. Enfoque didáctico-metodológico

B. Braslavsky toma elementos de la psicogenética pero en sus líneas no piagetianas a través de autores como Vigotsky, Wallon, Luria, quienes incluyen factores sociales y culturales como variables de fuerte incidencia en la génesis de las estructuras y en los aprendizajes. Al tomar distancia teórica respecto a ese **sujeto epistémico** "puro" que subyace en el modelo de Piaget –para describir a un sujeto situado socialmente y, sobre todo, situado en un contexto escolar– termina confrontando también con el modelo básico de E. Ferreiro.

a) **El "aprestamiento"** por las mismas razones.

b) **La línea "estructuralista"**. Porque relativiza la variable intervención didáctica en el proceso de aprendizaje, a la que atribuye una incidencia decisiva apoyándose en nociones como la "zona de desarrollo próximo" (Vigotsky) que es la evolución promovida por el trabajo escolar. Así se enfatiza el rol del maestro, quien debe estar convencido de que la "elaboración cognitiva de la escritura no es independiente de la interacción social y de las situaciones de enseñanza." (B. Braslavsky, 1991.)

c) **El conductismo**. Porque, a través del método de "palabra generadora", degrada la importancia de la significación en el lenguaje escrito.

Ambos enfoques convergen en el rechazo a los "obstáculos" ya expuestos, pero al hacerlo desde distintos paradigmas divergen en las consecuencias didácticas:

Enfoque psicogenético (E.F.)

Desde un paradigma **clínico**, que toma al sujeto de aprendizaje centrando las indagaciones en lo cognitivo, hace un recorte en el proceso de adquisición de la lectoescritura en relación con la variable intervención pedagógica. Puesto que las investigaciones probarían que el niño hace un procesamiento activo de las informaciones que recibe, aún mucho antes de ser objeto de instrucción escolar, las investigaciones no concluyen en propuestas didácticas. Estas fueron y son elaboradas por otros investigadores y docentes enrolados en el mismo enfoque (D. Lerner, Ana M. Kaufman, etc.).

Enfoque didáctico-metodológico (B.B.)

Desde un paradigma **pedagógico** toma al sujeto de aprendizaje en situación escolar, donde el eje del proceso pasa por la intervención pedagógica. Sostiene la vigencia del **método** como elemento articulador del encuadre didáctico. En una publicación de 1985 se propone una nueva clasificación de los métodos de alfabetización (en lugar de la clásica que distinguía los de "marcha analítica", "sintética", etc.) tomando los que "parten de elementos no significativos" en relación con los que operan con "significaciones" (B. Braslavsky, 1985), a los cuales se estima legítimos. Al mismo tiempo se formulan prescripciones didácticas tomando las investigaciones de Liberman y Elkonin (retomados aquí por Ana M. Manrique y otros), sobre la relevancia de las competencias léxicas y fonológicas como preparación para la adquisición de la lectoescritura.

Algunas conclusiones

Desde el **enfoque psicogenético** la producción de propuestas didácticas –a cargo, como ya dijimos, no de E.F. sino de otras investigadoras– tropezó con no pocas dificultades, derivadas de cierto apresuramiento inicial y del intento de traslaciones, demasiado lineales en algunos casos, de un campo al otro. Al principio, en pos de las legítimas críticas a la enseñanza tradicional, se insinuó una negación de la validez de la didáctica como tal. En esta línea se propuso "incidir en la clase para acercar lo más posible la práctica a 'lo que pasa en la cabeza del niño'. Renunciamos a crear un nuevo método o una nueva pedagogía. No nos parece importante cambiar un método por otro mientras la metodología siga siendo prescriptiva." (A. Teberosky, 1984.)

No obstante algunas prescripciones se daban: "La maestra era quien decidía la composición de los pequeños grupos, eligiendo a los chicos que se encontraban en niveles próximos de conceptualización con respecto a la lectoescritura." (A. M. Kaufman, 1988) En las prácticas de aula todo esto favoreció confusiones –inevitables en todo proceso de innovación– traducidas en una crisis de identidad del rol del enseñante, en tanto los maestros vacilaban entre esperar la emergencia de las "hipótesis" en sus alumnos o promover la adquisición de la lectoescritura.

Esta situación fue blanco de críticas desde el **enfoque didáctico-metodológico**. Pero esta refutación presentaba, a su vez,

inconvenientes, pues se reprochaba que, en dicho enfoque, se apelaba en el aula a recursos que “tácitamente, sin advertirlo, les hace redescubrir ciertos métodos como el de la palabra clave, variantes del alfabético y silábico...” (B. Braslavsky, 1988). La autora alude al hecho de que los niños, puestos en situaciones de **inmersión** en la lengua escrita (sin restricciones ni controles en cuanto a lo que investigan y descubren) recurren al deletreo y tanteo de equivalencias entre fonemas-grafemas. No habría que confundir entre estrategias de los propios niños con rasgos de una metodología de enseñanza.

En este punto del debate nuestra posición es que ambos enfoques presentan parecidas insuficiencias en cuanto a la elaboración de un modelo didáctico constructivista que posibilite la dialéctica entre marcos teóricos de validez general y estrategias particularizadas en el contexto de cada aula. Aquí lo **emergente** y lo **intencional** no deberían ser excluyentes sino articulables desde dicha dialéctica.

Creemos que puede contribuir a pensar el problema la noción de **contrato didáctico** (I. Chevallard), con sus tres instancias fundamentales, el **enseñante**, el **enseñado**, y el **saber**, donde la opción constructivista requiere de una reconceptualización de cada una de ellas y una reformulación de sus modos de articulación. Veamos dos lecturas posibles de la confrontación de ambos enfoques desde esta óptica:

Ante el **enfoque psicogenético** cabe analizar que si un niño produce escrituras “silábicas” esto no sólo responde al nivel evolutivo de conceptualización sino a la situación contractual (clínica) que establece el investigador. Vale decir que aquí el niño no está en calidad de **enseñado** sino de un sujeto portador de saber que ha de ser diagnosticado. Probablemente por esto en el pasaje al campo didáctico el intento innovador está demasiado centrado en el **enseñado** pero que, al ser asumido como tal –y ya no como “observado”– requiere redefinir con rigor similar las otras dos instancias y sus articulaciones.

El enfoque **didáctico-metodológico** enfatiza el esfuerzo innovador en la instancia del **saber** al postular que se garantiza la legitimidad del modelo didáctico operando con contenidos lingüísticos que tomen elementos con significación. Así paradójicamente, el intento explícito de revalorizar el lugar del enseñante deriva en un desdibujamiento del rol, aunque por otros motivos, tal como sucede en el otro enfoque: en tanto la propuesta didáctica lo limita a aplicar series de ejercicios de segmentación léxica y fonológica y métodos o combinaciones de ellos, con la sola condición de que se trabaje con unidades significativas.

Creemos que el método de “palabra generadora” no es cuestionable 1º) porque impida a los niños la producción espontánea de lecturas o escrituras “silábicas” ni 2º) porque trabaje con elementos sin significación (como vocales y sílabas), sino porque se inscribe en un modelo didáctico que no promueve la alfabetización como competencia para comunicarse a través de la comprensión y producción de textos.

El **enfoque psicogenético** es insuficiente en lo pedagógico porque opera con un sujeto de aprendizaje que se alfabetizaría espontáneamente, por lo cual le cuesta configurar un modelo didáctico que, capitalizando los hallazgos del campo de la investigación, lo sitúe en el horizonte de la alfabetización intencional. Las carencias del **didáctico-metodológico** derivan de operar con un sujeto de aprendizaje que se alfabetiza en función de un método cuando, en todo caso, éste es comprensible sólo a partir de su inserción en un modelo sistémico, donde se articulan diversos componentes, algunos de ellos de mayor relevancia conceptual –como el Objetivo, los Contenidos y el Sistema de comunicación– (J. Gimeno Sacristán).

La problemática aquí esbozada abre líneas de indagación como la **histórica** ¿qué cosas se continúan o se discontinúan entre aquella “querrela” de los años 50 y ésta de nuestros días? –o la **epistemológica**– ¿cómo operan en estas “rupturas” las divergencias y confluencias entre psicología, didáctica y lingüística, p.e.? –sin olvidar la política (retomando la cuestión de la hegemonía)– ¿qué fuerzas operan en este conflicto en el marco de la compleja dinámica abierta desde la restauración democrática de 1984 hasta hoy?, líneas que deberíamos abordar a su tiempo.

En lo inmediato la tarea planteada, y aquí recién iniciada, es entender la riqueza conceptual que subyace en este espacio de conflicto teórico, para lo cual sería decisivo superar la controversia desarrollando lo que, dentro de cada enfoque, no está suficientemente desarrollado. Sólo así podrá llegar a constituir un momento constructivo en el proceso de crecimiento de la ciencia pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1979) **La formación del espíritu científico**. México, F.C.E.
- Braslavsky, B. (1985) “El método: ¿panacea, negación o pedagogía?” En **Lectura y Vida**, Año 6, 4, p. 4-9.
- Braslavsky, B. (1988) **La lectoescritura como factor del éxito o fracaso escolar**. Documento de base en el Seminario-taller del 7 al 9 de setiembre de 1988. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Cullen, C. (1988) “La lectura en la escuela.” Trabajo leído en un panel en la Feria del Libro. Buenos Aires.
- Chevallard, I. **Observaciones sobre la noción de contrato didáctico**. Apunte mimeografiado s/f.
- Ferreiro, E. (1986) “La complejidad conceptual de la escritura.” **Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro, Editor.
- Filho, L. (1960) **El test ABC**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Buenos Aires, REI.
- Kaufman, A. M. (1988) **La lectoescritura y la escuela**. Buenos Aires, Santillana.
- Manrique, A. M. (1987) **Iniciación a la lectoescritura**. Buenos Aires, El Ateneo.
- M.C.B.A. (1981) **Diseño Curricular**. Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Dirección de Curriculum.
- Teberosky, A. (1984) “La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita.” En **Lectura y Vida**, Año 5, 4, p. 4-13.
- Vigotsky, L. (1979) **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, Crítica.