

▶ Para abrir debate

Comenzar antes no siempre significa llegar más lejos

Algunas reflexiones sobre las prácticas de alfabetización, la lectura y la escritura como objetos de enseñanza.

LILIANA ELENA ARGIRÓ

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se desempeña como Sub-Inspectora General de Nivel Inicial y Primario de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza del Ministerio de Educación de Córdoba.

Resulta un desafío interesante plantearnos algunos interrogantes alrededor de las prácticas de alfabetización inicial, analizando, en primer lugar, cuáles son las representaciones que se han ido generando alrededor del estar o no alfabetizado, sobre todo en los maestros y en los padres; por otro lado, cómo se proyectan en el tiempo los modos de apropiación que han operado en este proceso inicial; finalmente, si se podría pensar (sin temor a la herejía pedagógica) en una cierta supremacía de la lectura, o mejor, de la escucha de textos escritos, por sobre la escritura, en las etapas iniciales de la alfabetización.

1. Nos preguntamos, en el primer caso, si esta búsqueda y explicitación de hipótesis y conceptualizaciones acerca de la lengua escrita, no estaría, de algún modo, *generando situaciones de desigualdad* entre nuestros alumnos, en el sentido de potenciar aquellos itinerarios caracterizados por mayores posibilidades de acceso a la lengua escrita.

Suele suceder que muchos maestros de primer grado comenten, con mucho orgullo, en abril o en mayo: "...tengo la mitad

alfabetizados...” o, con preocupación y desánimo, “...hay muchos presilábicos...”.

Nos planteamos al respecto: *¿se ha constituido en un requisito implícito para acceder a primer grado el estar alfabetizado o próximo a estarlo?*

Desde la tradición escolar, el imaginario colocó siempre la responsabilidad de alfabetizar en la escuela y, más específicamente, en el maestro de primer grado. El contrato didáctico, que parte de una tradición más vivida que expresada, depositaba en el maestro de primer grado la enorme responsabilidad de “iniciar” a los alumnos en la lengua escrita. Nadie “esperaba”, a priori, que algunos estuvieran alfabetizados, el que ya lo estaba, no lo demostraba, porque nadie se lo preguntaba y el que estaba lejos tenía el “*tiempo de la enseñanza*” para ponerse al día.

Con la fuerte irrupción de las investigaciones de Emilia Ferreiro, se produjo, desde la escuela, una marcada ruptura de ese contrato didáctico. El supuesto fue respetar y conocer lo que los niños traían y pensaban alrededor del sistema de escritura. Esta postura epistemológica, coherente con la epistemología piagetiana de conocer los orígenes de un proceso de conocimiento (Ferreiro, 1979), de indagar en su génesis y, para esto, comenzar por el niño y sus hipótesis, no irrumpió de manera neutra en los procesos de enseñanza en los que media la escuela.

Validada por la investigación empírica, la psicogénesis produjo, en el interior de las escuelas, un quiebre en las tradiciones de una práctica. Pero las conceptualizaciones previas no son adquisiciones neutras, no todos los niños tiene acceso a lo mismo y, enfáticamente, sostengo que “*crear en el aula semejanzas ilusorias*” (como una vez le escuché decir a Emilia Ferreiro) podría constituirse, muchas veces, en una forma de democratizar el conocimiento.

La escuela “homogeneizadora”, tan fuertemente objeto de crítica desde las teorías psicológicas del aprendizaje, pareciera haber contribuido a la democratización del conocimiento en las aulas, igualando al hijo del analfabeto y al hijo del “doctor”.

En nuestra escuela pública convivieron desiguales trayectorias sociales y de vida. Y sus resultados fueron mucho más democráticos. *¿Sería acaso por la “ignorancia” del maestro hacia esos itinerarios previos?* o *¿por la fuerza simbólica del mandato de “enseñar”...?*

Nos preocupan, sobre todo, las representaciones que generó su implementación, en particular, en maestros y padres, que de algún modo constituyen los efectos no deseados de esta corriente de investigación, que justamente se originó para democratizar y dar mayor equidad a las prácticas de alfabetización en contextos de alta vulnerabilidad social y cultural.

Este poder mostrar lo que se sabe acerca de algo, en este caso acerca de la lengua escrita, pareciera haber originado profundas diferencias que ya no tienen que ver con la heterogeneidad en el aula, sino con las desigualdades en el acceso a una cultura, desigualdades que tienen una expresión mucho más contundente cuando se elevan las expectativas de padres y maestros con relación a lo que “debe saber” un niño al comenzar primer grado.

Abrir una caja de Pandora puede resultar una práctica riesgosa, si no estamos preparados para entender esas diferencias no como jerarquías de saber sino como manifestaciones que tienen que ver, necesariamente, con recorridos y con itinerarios que no son casuales, sino causales en relación con los contextos sociales de origen.

2. En segundo lugar, nos preguntamos *cómo se proyectan estos aprendizajes a largo plazo*. Recuerdo haber leído a Eleanor Duckworth (1988), discípula de Piaget, comentar cómo el mismo Piaget respondía a los americanos, reacios al ingreso de sus ideas, porque valoraban sobre todo la rapidez de las adquisiciones, “no interesa *qué tan rápido se llega, sino qué tan lejos...*”.

Rigurosa reflexión de un riguroso epistemólogo, que resulta de gran pertinencia para continuar nuestro itinerario.

Porque en este caso, pareciera que *estamos buscando más la inmediatez de los resultados que la solidez y la proyección de esas compe-*

tencias en el tiempo. Es preocupante encontrar en las producciones escritas de los alumnos de últimos grados de primaria y primeros de la secundaria un gran déficit en los aspectos ortográficos y en la legibilidad de lo que escriben. Y esto, va más allá de que algunos textos se inscriban hoy en otros soportes, o que muchos sostengan que el texto electrónico es lo que se necesita manejar.

Por otro lado, tampoco encontramos los “buenos escritores” desde el punto de vista del contenido, esto es, qué y cómo se lo dice. Ideas sueltas, no relacionadas ni concatenadas entre sí, escaso margen para la belleza y el juego del lenguaje literario.

¿Qué tan lejos estamos llegando en lo que se refiere a la competencia de nuestros alumnos en la lengua escrita, en el respeto a sus convenciones, en la producción autónoma y competente de un texto escrito?

¿Cuáles son los datos de la realidad?

Resultados rápidos. En el Nivel Inicial o hacia finales de primer grado, los resultados “se ven”, los niños escriben textos largos, sin atención preferencial a los aspectos ortográficos ni a los caligráficos. Ahora bien, tanto la mirada del docente como la de los padres que evalúan esas producciones, son miradas aún muy poco exigentes, hay una enorme complacencia por la “enormidad” de esos esfuerzos de apropiación de la lengua escrita.

Mediocridad y falta de rigurosidad en los procesos posteriores a estas primeras escrituras van emergiendo, ya desde segundo grado, cuando queremos ajustar, “precisar” esas escrituras, adecuarlas a lo ortográfico, “mejorar y precisar su legibilidad”... Todo parece un esfuerzo didáctico imposible.

¿Qué conjeturamos a partir de estos datos de la realidad?

Una primera hipótesis, la más difundida, es que en los grados superiores no se mantiene un ritmo ni una modalidad de trabajo similar a la de los primeros grados.

Pero esta conjetura queda descartada, cuando los que pasan de los primeros grados a los

últimos, son los propios maestros. Y ellos son los más asombrados de lo que “encuentran”.

Otra hipótesis –y, como tal, tan probable o no como la anterior– es que esas primeras adquisiciones, de algún modo dificulten las posteriores. Como si los aspectos de cuidado y de adecuación a la normativa, debieran ser atendidos, con toda seriedad, desde los comienzos de estos aprendizajes, y si se lo hace más tarde, ya resulte casi imposible modificarlos.

Este artículo no pretende volver al “mi mamá me mima”, pretende abrir un espacio de reflexión y de interpelación a nuestras prácticas de alfabetización, habida cuenta de los preocupantes resultados que se observan en las carpetas y producciones de los alumnos.

La escritura es un bien cultural que heredamos y, a la vez, recreamos, *no se escribe de cualquier manera y sin esfuerzo*. El cuidado que merece la escritura amerita ser rigurosos en nuestras evaluaciones, sin negar los datos preocupantes y sin encerrarnos en la misma hipótesis explicativa.

¿Por qué, a pesar del esfuerzo y el trabajo sistemático de nuestros docentes, no logramos revertir esos resultados? ¿Será acaso tardío el momento en el cual actuamos?

¿Podríamos pensar que comenzando no tan rápido ni tan pronto, el edificio será más sólido? ¿Podríamos pensar que una enseñanza más explícita del adulto maestro, podría ser necesaria?

Estas son preguntas, interrogantes, conjeturas, hipótesis que –como tales– están sujetas a verificación empírica, aunque no todo pueda demostrarse causalmente, aunque desde las cuestiones humanas, en muchos casos, debemos convivir con la sospecha y no con la certeza científica, aunque sean las “intuiciones”, las “buenas razones” las que nos permitan defender una postura y no otra.

Me gusta pensar en el “cuidado que merece” la escritura, en el “lento y laborioso” trabajo de ir apropiándose de una herramienta simbólica que actúa como base de todas nuestras adquisiciones, que las fases iniciales requieren de un adulto mediador y competente, que por ser tal, no sólo nos ayuda a encontrar la respuesta a una situación, –por ejemplo, cómo se escribe una palabra, que bien lo puede hacer un par–, sino que nos “enseña” y, en este sentido, su ayu-

da no es sólo contingente a una situación. Eso no es enseñar, la enseñanza procura transmitir herramientas más generales, que trasciendan el “cómo se escribe una palabra”.

¿Cuáles son las “consecuencias” de este “currículum oculto” de prescindencia del adulto maestro? Y por otro lado, esta prescindencia, ¿no dará lugar, con más fuerza aún, a itinerarios desiguales, esto es, a reproducir dentro de la escuela, las desigualdades de origen?

3. Finalmente, quisiéramos plantear como camino alternativo al actual, como decíamos al comienzo, sin caer en una herejía pedagógica, una inmersión mucho más fuerte, no en la escritura, cuanto en la lengua escrita, y más precisamente en *la escucha y exposición a la lengua escrita por parte de los alumnos como oyentes activos del lenguaje que se escribe...* desde los primeros tramos de este proceso.

Pareciera que los esfuerzos didácticos han estado, sobre todo, puestos en la producción de la propia escritura de parte de los niños, más que en los aspectos que tienen que ver con la exposición a una cultura.

Escuchar lengua escrita significa estar expuesto a la lengua escrita y a sus significados, no solamente desde la escritura precoz, sino desde la escucha activa. La buena lectura nos colma de nuevos sentidos y de nuevos significados, nos “viste” de otras maneras. Escuchar buenas historias, cuentos clásicos y actuales, escucharlos de manera repetida, como les gusta a los niños para reconocer cada palabra, cada personaje del cuento. Memorizar poemas, simplemente por el placer de apropiárselos.

Enfatizamos en estas primeras lecturas *los cuentos tradicionales*, porque son parte de los marcos sociales de la memoria, porque son patrimonio heredado y compartido, porque nos permiten reconocer filiaciones y pertenencias, porque su fuerza simbólica constituye un horizonte de sentido, porque todos sabemos de quién se habla cuando se habla de “*Cenicienta*”, “*Blancanieves*”, “*El gigante egoísta*”, “*Pinocho*”, “*Caperucita Roja*”, “*Aladino*”... ¿Seguimos...?

Eric Havelock sostiene que los “buenos lectores nacen de los buenos hablantes y recitadores” y continúa:

“[...] la recitación que más natural les resulta a los niños es la que cumple condiciones orales: es narrativa y en gran medida métrica” (1996: 38).

Poemas, romances, y así apropiarse de Federico García Lorca, Antonio Machado, José Martí, Nicolás Guillén, Juana de Ibarbourou, Gabriela Mistral... ¿Seguimos...?

Esto plantea un itinerario interesante para ser pensado desde la escuela, escuchar una historia que, por su métrica, pueda ser guardada, “retenida” en la memoria, a los niños les entusiasma conservar, recordar, sobre todo si la historia es eso, una historia, y si su “música” facilita ese recuerdo.

Sigo a Havelock (1995: 44), quien señala que, con el advenimiento de la escritura, nuestra cultura comenzó a ser prosaica,

“dado que se pasó a una sintaxis reflexiva de descripción, definición y análisis”.

Escuchar historias puede colocar a los niños en situación de comprender un lenguaje independiente del contexto, situaciones que requieren de su parte una escucha activa, una selección y jerarquización de lo que escucha.

Los padres y maestros que cuentan cuentos a sus niños (con o sin texto de apoyo), les están proporcionando una exposición valiosa al lenguaje de la escritura, el cual posee una estructura más cohesionada, más formal, es un lenguaje más descontextualizado que el lenguaje de la oralidad (Garton, 1994).

Por otro lado, considero fundamental la búsqueda intencional y sistemática de la categoría *oyente*, que hoy pareciera haber caído en el olvido. *Ser oyente, supone un trabajo deliberado por involucrarse en lo que otro dice o narra*, comprometerse con el hilo de una historia, ponerse en el lugar del otro, diferir los deseos de interrumpir, “aguardar” lo que anticipa la historia.

La “escucha activa” constituye un aprendizaje, por lo tanto, debe ser objeto de intencionalidad didáctica su apropiación. Los oyentes, como los lectores, reclaman posturas, gestos, miradas. Escuchar es una práctica cultural que se adquiere en contextos de imitación y de inmersión sostenidos. En este sentido, la realidad colectiva que es el aula, favorece la apropiación de estos “modelos de oyentes”, pero será el docente quien señale los rituales que acompañan y preparan el acto de escuchar.

“Poblar” el alma de palabras rebosantes de sentido, que en ella aniden los recuerdos de relatos y de historias que se hagan parte de lo cotidiano, ¿acaso la lectura no es un viaje que *siempre vale la pena*?

Leer por leer, escuchar constituyen prácticas que también preparan seriamente el camino para la escritura, y lo hacen de la mejor manera, a través de la emoción, del placer intenso de apropiarse de otras vidas, de conocer otros lugares, de guardar historias en la memoria para desovillarlas cada vez con un goce más profundo.

Escuchar, memorizar pareciera un camino de retorno hacia viejas prácticas que erradicamos de la escuela. Pero descubrimos que constituyen una trama poderosa sobre la cual se asientan las adquisiciones posteriores, también forman parte de cualquier itinerario de formación, la capacidad de sostener la escucha hacia otro, el esfuerzo de atender y retener los detalles de una historia, mirar a quien habla, ordenar el relato en la memoria, conservarlo. Estos son aprendizajes silenciosos, poco impactantes, *casi invisibles*, pero deben estar ahí.

Hemos intentado trazar un itinerario posible para reflexionar acerca de nuestras prácticas de alfabetización y sus compromisos con una apropiación adecuada de la lengua escrita y sus alcances. Los docentes siempre nos hemos visto *obligados a optar*, dejando de lado todo lo que hacíamos, por una alternativa distinta. Considero que ha llegado el momento de realizar síntesis, justamente desde el juicio calificado de los propios docentes, quienes deciden desde los aportes de la investigación empírica, sin que ésta adquiera carácter prescriptivo para sus propias prácticas, como lo plantea Fenstermacher (1997).

Quizás ayuden las palabras de Philip Jackson (2002: 151) cuando afirma:

“[...] los docentes tienen una vocación a la cual deben ser fieles... por desgracia, no hay un sistema de alarmas que suene cada vez que un docente –o todo un sistema escolar, o un país entero– se desvía en exceso del buen camino educativo y corre el riesgo de abandonar por completo las exigencias de la enseñanza”.

También la rigurosidad de Shirley Pendlebury (1998), cuando introduce el concepto de “*compromisos permanentes de la enseñanza*”, abre a una deliberación profunda acerca de cuáles son las lealtades y las exigencias éticas que

acompañan la profesión docente. Y, en este sentido, una mirada a largo plazo sobre los resultados de nuestras prácticas de alfabetización, podría ayudar a superar el efecto “Pigmalión” que sienten muchos docentes de los primeros grados con los resultados iniciales de sus propias prácticas.

Urge profundizar investigaciones de seguimiento de prácticas de alfabetización inicial y avanzada, ponerlas en relación con resultados de aprendizaje, seguimientos de cohortes de alumnos que hayan estado expuestos a diferentes prácticas y enseñanzas, sobre todo a largo plazo, ir a las aulas y observar y comparar resultados, investigaciones no sólo positivistas, hipotético-deductivas, sino sobre todo naturalistas, que busquen capturar los *modos en que los docentes enseñan*, y las *buenas prácticas de enseñanza* en relación con el lenguaje escrito.

Referencias bibliográficas

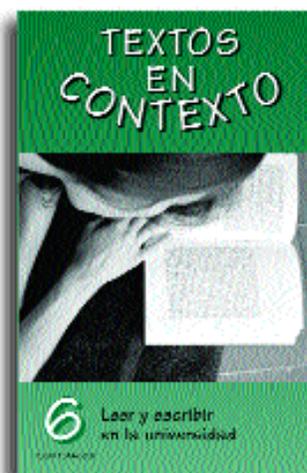
- Duckworth, E. (1988) **Cómo tener ideas maravillosas**. Madrid: Morata.
- Fenstermacher, G (1997) “Un enfoque filosófico acerca de la enseñanza.” En M. Wittrock (dir.) **La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós (Educador).
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el niño**. México: Siglo XXI.
- Garton, A. (1994) **Interacción social y desarrollo del lenguaje**. Barcelona: Paidós.
- Havelock, E. (1995) “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna.” En David Olson y Nancy Torrance (comps.) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa.
- Havelock, E. (1996) **La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y la escritura desde la Antigüedad**. Barcelona: Paidós.
- Jackson, Ph. (2002) **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pendlebury, Sh. (1998) “Razón y relato en la buena práctica docente.” En Kieran Egan y Hunter Mac Ewan (comps.) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en noviembre de 2004 y aceptado para su publicación en abril de 2005.

TEXTOS EN CONTEXTO

6

Leer y escribir en la universidad



- ◆ Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, *Paula Carlino*
- ◆ La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales, *Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira*
- ◆ Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes, *María Adelaida Benvegnú*
- ◆ Aprendiendo a enseñar y escribir en la universidad, *Marta Marucco*
- ◆ La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos, *Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw*
- ◆ El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer, *Graciela M. E. Fernández, María Viviana Uzuzquiza e Irene Laxalt*

Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar