

Hacia un paradigma didáctico de la enseñanza inicial de la lectoescritura

Berta P. de Braslavsky*

Con alguna razón se dice que "la escuela no es la única instancia alfabetizadora de la sociedad" (Unesco, 1988). Es obvio que la educación no es sólo el resultado de la institución escolar y que la alfabetización no es privativa de ella. Pero, al mismo tiempo, no se puede desconocer que la escuela, en su nivel primario, tiene una función primordialmente alfabetizadora.

Cabe suponer que, con el advenimiento de la cultura gráfica, comenzó a producirse la alfabetización como un hecho relativamente espontáneo, si bien se sabe cuán penoso era ese aprendizaje y se conocen las restricciones que desde los tiempos más remotos pesaron sobre él. La adquisición de la lectura y la escritura, ardua y selectiva durante larguísimo tiempo, por fin se transformó en una necesidad colectiva principalmente impuesta por las necesidades del trabajo social. Esa necesidad dio lugar a la alfabetización como una acción voluntaria e intencional de la política educativa para generar el nivel primario del sistema educativo, nivel que tuvo un carácter público pues respondía al propósito de alfabetizar a las mayorías. A pesar de las contradicciones que caracterizaron el desarrollo de esa escuela a partir del gran impulso que recibió desde el siglo XVIII, sus resultados, vistos históricamente, no han sido despreciables. Particularmente en los países de América Latina, aquel desarrollo, fue uno de los factores esenciales de los cambios producidos a partir de los movimientos de emancipación iniciados a comienzos del siglo XIX (Rama, 1980).

Sin embargo, las cifras recurrentes de la deserción y, en particular, de la repetición, acentuadas en los dos primeros grados, justifican que se repare en la incompetencia del sistema ante la realidad y exigencias actuales. De esas incompetencias, a veces se enfatiza la desvalorización de los aprendizajes extraescolares. Pero se sobreentiende que las razones de su incompetencia van mucho más lejos.

Hace mucho tiempo que, al referirse a la extensión de la educación, algunos sociólogos destacaron la importancia de la "escuela paralela" para referirse a la educación difusa o informal y especialistas actuales en didáctica hablan del "currículum externo" (Gimeno Sacristán, 1988, 85). Por esa razón, es lamentable que la escuela no aproveche esos aprendizajes. Gracias a su actividad, el niño explora muy tempranamente y aprende infinidad de cosas de su medio físico y humano, entre ellas la escritura, cuando ésta es producida por quienes lo rodean, sin menospreciar con ello ni las influencias de la cultura electrónica que a veces participa de esos aprendizajes y otras veces los interfiere, ni tampoco las diferencias que existen en la distribución de la cultura gráfica en los medios rurales, urbanos y urbanomarginales.

* Investigadora especialista en lectura. Asesora en el área de lectoescritura de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.

Paralelismo entre los modelos didácticos y la enseñanza de la lectoescritura

Reconocer la necesidad de integrar los aprendizajes que ocurren antes, durante y después de la escolarización, no disminuye la importancia de los sucesos que ocurren en la escuela misma.

Cuando se instituyó la escuela pública, ya existían experiencias dispersas de la enseñanza de la lectura y la escritura. Al evolucionar el sistema se ensayaron técnicas para instrumentar el mandato de la alfabetización. Parece interesante intentar un análisis del paralelismo entre la evolución de esos ensayos y la evolución de los estilos y modelos de la didáctica. Aparentemente, la enseñanza de la lectura y la escritura no participa de la evolución que se produjo en los paradigmas hasta llegar a los modelos integrados que tratan de interpretar el hecho infinitamente complejo de la enseñanza.

Evolución de los modelos didácticos

Como no soy especialista en didáctica, me serviré, en términos muy generales, de la descripción que hace Gimeno Sacristán (1985, cap. 3) de la evolución histórica de los estilos y modelos didácticos, aun cuando no ignore que, como dicen otros autores, la didáctica se halla aún en un estado preparadigmático (Pérez Gómez, 1987).

Partiendo del estilo dialógico expresado en la mayéutica socrática, Gimeno Sacristán describe el estilo escolástico, discursivo, deductivo, autoritario. Prosigue con el estilo naturalista, directo, empirista, que sigue a la naturaleza como modelo a la manera de Bacon o de Rousseau, y con el estilo experimental donde se comprende, se experimenta y se crea a partir de hipótesis.

Aparte de esos estilos implicados en las teorías históricas de la educación y ya en nuestro siglo, a medida en que se acentúa la necesidad de darle fundamento científico a la enseñanza y se trata de salir del empirismo, aparecen dos tipos de modelos, los didáctico-formales y los psicológicos. Los primeros seleccionan datos de la realidad educativa y los estructuran en componentes tales como el fin educativo, los presupuestos sobre la naturaleza del educando y la del conocimiento y sobre los métodos de instrucción.

En cambio, los modelos psicológicos comprenden componentes de orden cognitivo, afectivo, psicomotor, con objetivos que se proponen cambiar las estructuras cognitivas tales como la memoria, los conceptos, la motivación, el control voluntario y las actitudes sociales. Estos modelos apelan a las teorías del aprendizaje y la acción del maestro consiste en encontrar los medios didácticos para adaptarse a esas teorías. No se reflexiona sobre la enseñanza, se privilegia el aprendizaje y se investigan las condiciones internas del individuo. En el "paidocentrismo" y en el movimiento de la llamada "nueva educación", centrado en el alumno, se encuentran los ejemplos más significativos del modelo psicológico.

Ante ese modelo psicológico que disocia la dupla “enseñanza-aprendizaje” desacreditando al primero de sus términos, se producen reacciones no sólo desde el campo de la didáctica sino también desde la misma psicología. Jerome Bruner establece la diferencia y considera que la enseñanza no se satisface con la descripción de los procesos, por lo que se propone dirigirlos para mejorarlos. De ahí que le atribuya tanta importancia a los contenidos como a sus secuencias y a la motivación (Bruner, 1969).

Al abandonarse la reflexión sobre la enseñanza se hace obviamente imposible llegar a su conceptualización. Diversos autores comienzan a reconocer que es un fenómeno muy complejo en el que participan factores internos del que aprende y también del que enseña, factores internos y externos de la escuela, factores cambiantes en la enseñanza y producidos por la enseñanza (Steinhaus, 1984). Con el fin de abarcar tantos componentes aparecen modelos estructurados, complejos, derivados de la teoría del curriculum, tales como el tridimensional de Taylor (conocimiento, métodos, objetivos) o el de Frank con seis dimensiones (objetivos, socioestructuras, psicoestructura, medios, materia, métodos).

Finalmente, ante la dicotomía de los modelos psicológicos, por un lado, que privilegian el aprendizaje y, por el otro, los modelos estructurados basados en la teoría del curriculum, Gimeno Sacristán (1985) propone la síntesis bajo la forma de un modelo comprensivo, basado en el reconocimiento de un subsistema didáctico y de un subsistema psicológico que interactúan en un contexto sociocultural. Para tomar decisiones sobre los objetivos, los contenidos, los medios, las relaciones de comunicación, la organización y la evaluación, el educador recurre al subsistema didáctico y éste requiere los aportes del subsistema psicológico y del contexto sociocultural. El subsistema didáctico construye el andamiaje normativo que dinamiza al subsistema psicológico a partir de los datos que este último y la estructura sociocultural suministran.

La evolución de la enseñanza de la lectoescritura

Se reconoce que existen pocas investigaciones sobre la historia de la enseñanza y, en particular, de los métodos (Mialaret, 1977, 46) aunque, siendo la historia una herramienta para conocer el presente, esas investigaciones permitirían mejorar la acción pedagógica actual distinguiendo lo que se puede conservar y lo que se debe abandonar.

En un intento de análisis histórico podrían reconocerse los siguientes momentos en el enfoque de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura: 1) tratamiento ingenuo; 2) preocupación centrada en el método; 3) enfoque psicológico centrado, en el alumno; 4) abordajes lingüísticos; 5) abordajes socioculturales.

El tratamiento ingenuo alude al que tuvo su origen entre los griegos. Enseñaban el nombre de la letra, sus combinaciones en sílabas y luego en palabras y frases, a la manera de los métodos “alfabéticos” de las clasificaciones iniciadas a fines del siglo pasado. Esta modalidad perduró hasta las postrimerías de la Edad Media. Nada tuvo que ver con el modelo dialógico

griego ni tampoco con el escolástico a menos que, en el último caso, la severidad de la disciplina justificara que “la letra con sangre entra”.

La preocupación centrada en el método se inicia en el siglo XVII cuando avanzan cambios históricos orientados por prototipos sociales que acrecientan la necesidad de leer y escribir. Comenio protagoniza la dualidad que persiste a lo largo de los siglos con su doble propuesta de enseñar a partir de las letras, según su **Didáctica Magna**, y a partir de las palabras y frases, según su **Orbis Pictus**. Desde el siglo XVII hasta el siglo XX aparecen métodos que se desarrollan en una explicable continuidad. Las desventajas de los métodos alfabéticos dan lugar a los métodos fónicos; las desventajas de los fónicos dan lugar, por un lado, a su propia diversificación y, por el otro, a los métodos silábicos y a los psicofonéticos que, como los anteriores, dificultan la comprensión, por lo que se recurre a la palabra y a los contextos significativos cada vez más amplios hasta llegar al discurso. Por cierto que no se trata de una evolución lineal ya que la coexistencia de métodos se extiende muchas veces hasta el presente; se ve este problema sobre todo en los maestros que no han sido preparados para reconocer y evaluar las diferencias (Braslavsky, 1982).

Puede afirmarse que para ninguno de los saberes escolares se han ensayado tantos métodos ni se han producido tantas confrontaciones. Los primeros métodos –alfabéticos, fónicos, silábicos– se desarrollan como prácticas empíricas sin justificación. Se tratan en un nivel puramente instrumental y actúan como llave mágica en manos del maestro. Tácitamente domina un modelo de caja negra donde se desconoce el proceso. El maestro es el principal protagonista. No se considera la característica de los alumnos ni el contexto donde tiene lugar el aprendizaje.

Cuando aparecen los métodos que parten de unidades significativas –la palabra, la frase, la oración– avanzan progresivamente las explicaciones psicológicas del proceso de aprendizaje. Ya el “interés” promovió las primeras transformaciones de los métodos alfabéticos en fónicos, silábicos y psicofonéticos. Pero al iniciar a los alumnos con la palabra y, más aún, con la frase y la oración, los educadores se basan también en otros recursos psicológicos para que los alumnos comprendan el mensaje que se lee y escribe. A partir de la segunda mitad del siglo XVIII en Francia, Bélgica y Alemania se trata de explicar el proceso con axiomas tales como, “todo está en todo”, con las **Totalitäten** y otros enunciados que justifican los métodos basados en la comprensión contra los que se basan en la decodificación.

Participando de un gran movimiento (Coll, 1986) que, a través de enfoques psicológicos, se empeña en proporcionar un marco explicativo para la educación que se propone transformar, Decroly elabora una doctrina como fundamento de su método global, visual, ideo-visual, natural. Preocupado por el interés y priorizando la percepción visual, explica la comprensión, en un principio (1906), según el “sincretismo” de Claparède y, veinte años más tarde, según la “globalización” de la **Gestalt**.

En este caso se consideran ya expresamente las variables internas del aprendizaje de la lectura rompiendo con el hermetismo de la caja negra. El

alumno ocupa el lugar central. Su interés, su percepción global, su globalización para “captar ideas” son las variables internas que actúan como mediadoras entre el maestro y el aprendizaje. Como las normas derivan de esas variables, el método se llama a sí mismo “natural” ya que responde, de algún modo, al modelo naturalista. El maestro pierde su omnipotencia al someterse a determinadas restricciones –como la de evitar la lectura en voz alta y el dictado–, no obstante lo cual se desarrolló una gran creatividad con una importante repercusión en nuestros países.

Más tarde las experiencias pedagógicas sobre el texto libre de Freinet inspiraron a educadores como Luis Iglesias, Olga Cossetini, Jesualdo y muchos otros, quienes se aproximaron en buena medida al modelo experimental y se anticiparon a los más modernos métodos de las “experiencias del lenguaje”.

El lenguaje escrito como un hecho natural

Ajeno al gran debate a pesar de su preferencia por los métodos naturales, Vigotsky se interesó muy precozmente por los orígenes del lenguaje escrito como un hecho natural, no impuesto desde afuera. Siguiendo los lineamientos de la teoría histórico-social del psiquismo fundada por él, investigadores como Luria y Elkonin brindaron interesantes aportes a la psicogénesis del lenguaje escrito.

Con otras concepciones, muchos autores se interesaron en el proceso inicial de la evolución del lenguaje gráfico. Relativamente más conocidos entre nosotros que los trabajos de Luquet sobre la evolución del dibujo, en el año 1957 se difundieron aquí los trabajos de Prudhommeau, quien descubría la divergencia entre la escritura y el dibujo a partir de los primeros gestos gráficos.

Bajo la influencia de los modernos aportes de la psicolingüística se acentuó el interés por la psicogénesis de la escritura. No es el caso de mencionar a todos los autores ni yo podría hacerlo. Son más conocidas entre nosotros las investigaciones de Emilia Ferreiro y colaboradores sobre la construcción del sistema de escritura y se conocen menos otros trabajos como, por ejemplo, los de Yetta Goodman sobre los aspectos funcionales, lingüísticos y relacionales de la escritura en los niños pequeños (Goodman, 1986). Por otra parte, aunque poco difundidas, se publicaron entre nosotros las investigaciones sobre el “linguistic awareness”, dudosamente traducido como “toma de conciencia lingüística”, en la construcción del habla y sus consecuencias para las estrategias que el niño emplea al iniciar la lectura (Braslavsky, 1982; Borzone de Manrique y Gramigna, 1987; Carbone, Braslavsky, Fernández, 1985-1986).

Estas orientaciones tuvieron diversas consecuencias pedagógicas. Todas valorizan por igual los conocimientos preescolares y extraescolares. Yetta Goodman dice que “si los profesores pudieran aprender a entender y respetar los aspectos del desarrollo de la escritura en los niños pequeños, entonces la instrucción podría construirse sobre los principios de la escritura que el niño ya ha desarrollado” (Goodman, 1986). Emilia Ferreiro, en el marco de las teorías psicogenéticas de Piaget, analiza las hipótesis del niño como

construcciones originales ordenadas psicogenéticamente gracias al principio de la equilibración. Las construcciones conceptuales, según los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, no dependen del medio, si bien la escritura debe estar presente para que el conocimiento tenga ocasión de producirse (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Expresamente distingue procesos de enseñanza de procesos de aprendizaje; los primeros no son los que determinan los pasos del segundo (Ferreiro, 1983). La importancia de cualquier método desaparece en beneficio de la progresión constructiva interna (Ferreiro y Teberosky, 1981).

En la dirección del "linguistic awareness" el creador de esta expresión, Mattingly, habla de la necesidad que tiene el maestro de "reactivar la maquinaria del lenguaje" cuando los niños inician la lectura y la escritura. En investigaciones recientes (Lundberg, Frost y Petersen, 1988) se evalúan los efectos a largo plazo de ejercicios fonológicos realizados en el preescolar para el progreso de la lectura y la ortografía en primero y segundo grados, considerando la instrucción metalingüística "como un requisito esencial". Esta dirección parece, pues, interesarse por la instrucción brindada en la escuela, mientras que las otras acentúan la necesidad de respetar los procesos constructivos internos y, en algunos casos, de atenerse a ellos. Estas últimas parecen responder más radicalmente al paradigma del "proceso educacional centrado en el alumno" que responde a los modelos psicologistas.

Aunque parece contradictorio con el privilegio que en este último caso se le concede al aprendizaje en detrimento de la enseñanza, algunos docentes y psicólogos educacionales realizan respetables esfuerzos por aplicar estos modelos en la escuela. Parecen responder al postulado según el cual "las causas externas actúan a través de las condiciones internas". Necesario pero no suficiente, este postulado serviría a una hipótesis de la inmediatez que haría depender la instrucción, de la descripción de las características del aprendizaje espontáneo del alumno sin contemplar la complejidad de la enseñanza ni sus efectos transformadores.

Hacia un modelo didáctico

Volviendo al paralelismo con los modelos didácticos, a esta altura del análisis podría proponerse como síntesis un modelo holístico que recogiera los aportes de la lingüística contextual, la sociolingüística, la psicolingüística y la neurolingüística y los abordajes antropológicos y socioculturales que, al considerar a la escritura como generadora de la cultura gráfica, reconocen sus efectos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Pero, por sobre todo, un modelo que contemplara el valor de la enseñanza en toda su dimensión.

En síntesis, aparece la necesidad de elaborar un modelo que reconozca:

1. la existencia de un subsistema didáctico comprensivo y flexible que dinamice el proceso cognitivo de la lectoescritura;

2. la existencia de un subsistema cognitivo, universal y central sobre el que actúe la experiencia del lenguaje hablado y escrito del niño así como las expectativas culturales que se expresen a través de la familia, la escuela y el maestro;
3. que ambos subsistemas se movilicen en un contexto sociocultural concreto que actúa en reciprocidad con el subsistema cognitivo, y el subsistema didáctico; y
4. que para cumplir con el objetivo de enseñar a leer y escribir se deba recurrir al subsistema didáctico el cual, con los aportes del subsistema cognitivo en relación con el contexto sociocultural, construye el andamiaje normativo comprensivo y flexible que actúa sobre el proceso cognitivo para dinamizar el aprendizaje de los alumnos.

El análisis histórico y el panorama actual de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura parecen demostrar la necesidad de encarar el subsistema didáctico, hasta ahora desestimado, cuyas demandas sólo se podrán satisfacer con un amplio esfuerzo interdisciplinario. Se apela, obviamente, a los especialistas en la teoría y la práctica de la didáctica, en particular, a quienes conocen la teoría del currículum y a aquellos que han pasado por la prueba de la práctica de la enseñanza inicial.

Habrá que prestarle especial atención al movimiento de "reconceptualización" o movimiento "reconstruccionista" de la didáctica que deriva de las investigaciones más recientes (Pérez Gómez, 1987, 3).

Sólo puedo referirme brevemente a algunas de las variables que se consideran en ese movimiento: el papel del maestro, los contenidos y el contexto.

El papel del maestro

Con respecto al papel que desempeña el maestro en los múltiples intercambios que se producen en el aula, tiene lugar un vuelco significativo: ya no se le atribuye el efecto directo que emana de los rasgos de su personalidad, ni tampoco, simplemente, de su desempeño en el aula, o del manejo del método; tampoco es el espectador o casi espectador que a la coacción opone la no directividad.

Algunos tratadistas consideran actualmente lo que se llama "el pensamiento del profesor" como "un conjunto de procesos que pasan por su mente cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento" (Pérez Gómez, 1987, 11). Sería el factor determinante del "vínculo entre la teoría y la práctica" (Pérez Gómez, 1987).

En el caso del maestro, también se trata de ir más allá de los comportamientos observables para descubrir los procesos reales de interacción. Ya no se trata de conocer solamente el procesamiento interno que realiza el alumno sino también de indagar en los procesos cognitivos y no cognitivos del maestro cuando planifica y toma decisiones en el momento preactivo de la clase o cuando interviene y toma decisiones en el momento interactivo de la lección.

Numerosas y diversas investigaciones se realizan, también en la Argentina, para descubrir las variadas influencias que actúan sobre el maestro. Por ejemplo, Telma Barreiro ha diseñado un esquema de los niveles del accionar docente en el que se considera un **nivel manifiesto** o explícito de las conductas observables, un **nivel subyacente** o implícito que comprende el bagaje técnico, los supuestos, creencias y valores, las vivencias de su propio papel (simpatía, rechazo, miedo, ...) y, por fin, el nivel oculto que pertenece a los rasgos más profundos de su personalidad (Barreiro, 1988). De tal manera que, si bien el alumno realiza el aprendizaje por sus propios medios a veces anulando y otras potenciando las influencias del maestro, no es ajeno a los procesos que éste desencadena. Cuando el maestro define los objetivos, distribuye en secuencias los contenidos en el momento preactivo y atiende a la clase o a los grupos en el momento interactivo, enjuiciando y tomando decisiones espontáneas, se halla implicado en todos sus niveles de interacción.

Muchos argumentos pueden agregarse para demostrar que el maestro es o puede ser "un poderoso agente" (Joyce, citado por Pérez Gómez, 1987) que determina el flujo de estímulos que rodean al alumno. Interviene o debe intervenir en el proyecto curricular, organiza y define el ritmo de los procesos de la instrucción, tiene a su cargo la delicada tarea de la evaluación.

Por todo esto la enseñanza debe estar garantizada por una formación docente que no sólo atienda a los procesos internos del aprendizaje del alumno o del conocimiento epistemológico de la materia que enseña, sino también al desarrollo de conceptos y teorías relativas a la enseñanza y habilidades para la instrucción.

La formación del docente con una sólida preparación pedagógica es una prioridad de la política educacional. Y, si se quieren producir cambios en el sistema, es aún más urgente la capacitación de los docentes que están en servicio. Generalmente concepciones superadas por la investigación y la práctica subyacen en ellos. Algunos actúan como técnicos que aplican recetas. Otros, por ausencia o deformación de su bagaje conceptual, muchas veces reproducen prácticas obsoletas y, otras veces, en nombre de teorías modernas, recaen en el tratamiento ingenuo de la enseñanza inicial practicando empíricamente, sin saberlo, métodos condenados, ya que la experiencia del aula ha demostrado que perjudican la comprensión.

Los contenidos

Con respecto a los contenidos, se reconoce que cuando se hace hincapié en los procesos del aprendizaje, como ocurre con los modelos psicologistas, se los margina cayendo en una especie de "pedagogía vacía de contenidos culturales" (Gimeno Sacristán, 1988, 34).

También puede ocurrir, como en el caso de la lectoescritura, que diferentes concepciones del proceso den lugar a posturas diversas con respecto al contenido. Así podrían analizarse dos posiciones opuestas. Según una de ellas, nuestra sociedad letrada promueve la alfabetización tanto como la sociedad verbal promueve el habla. Los niños se alfabetizarían por sí solos,

así como caminan y hablan sin que un maestro les enseñe a caminar y a hablar. Se trata de sumergir a los niños en un mundo de lenguaje gráfico en el cual, gracias a su competencia lingüística innata, por los mismos mecanismos que utiliza para construir el lenguaje oral, aprendería por sí solo a leer y escribir. En ese caso, los contenidos curriculares no parecen necesarios (Fels, 1988).

En una posición opuesta, el lenguaje escrito se construye y se comprende a partir del lenguaje oral. Entre otras concepciones elegimos la clásica de Vigotsky (1979), quien estaba especialmente interesado en la significación y para quien el rasgo fundamental que caracteriza la evolución de la escritura sería una secuencia en la transformación de sus simbolismos. Esa secuencia pasaría por tres etapas. En la primera, la palabra escrita aparece como símbolo directo o de primer orden, porque representa las cosas o acciones; el significante-escritura está directamente vinculado con la cosa o acción. La segunda etapa sería de simbolismo indirecto o de segundo orden porque representa al lenguaje hablado que, a su vez, representa el significado de las cosas y actúa como eslabón intermedio entre ese significado y la escritura. Por fin, en una tercera etapa, se produce una inversión por la cual el lenguaje escrito regresa desde el simbolismo de segundo orden al simbolismo de primer orden. El lenguaje hablado desaparece como eslabón intermedio y la escritura "se convierte en símbolo directo que se percibe del mismo modo que el lenguaje hablado".

Este pasaje presenta dificultades pero se produce en un tiempo breve. Para comprender cómo se produce este último tránsito, hay que abandonar, según las palabras de Vigotsky, "una visión ingenua del desarrollo, como un proceso evolutivo que no acarrea más que una evolución gradual de pequeños cambios" (Vigotsky, 1979, 161).

Sobre la base de estos antecedentes, enriquecidos por muchos autores, entre ellos los del "linguistic awareness", se pueden reconocer contenidos motivacionales, lingüísticos, cognitivos y funcionales. Estos contenidos dan lugar a actividades que favorecen en el niño una acumulación de experiencias y conocimientos que, unidos a la "necesidad de leer y escribir como un hecho importante para su vida", dan lugar al salto dialéctico que le permite acceder a los contextos de las unidades significativas más amplias de los diferentes tipos de discurso.

Estas actividades no se diferencian como ejes curriculares sino que conservan la cohesión entre ellas y mantienen igualmente una continuidad cognitiva con la lectura y la escritura de contextos. En esas actividades, desde muy temprano, intervienen, tácitamente o no, los métodos basados en unidades de significación que responden a las estrategias de los niños y especialmente a las experiencias del lenguaje basadas en sus propias vivencias. Se satisfacen los principios de la teoría del esquema ya que en la comprensión del texto intervienen las experiencias y los conocimientos adquiridos que generan sus hipótesis y anticipaciones (Carbone, Braslavsky. Fernández, 1985-1986, Módulo 6).

La situación educativa

Uno de los conceptos básicos de la reconceptualización de la didáctica es que los hechos educativos sólo pueden comprenderse a través de las influencias recíprocas que se establecen entre sus protagonistas en el contexto de la situación educativa del aula.

A partir de 1975 comienza a desarrollarse el paradigma "ecológico" que toma como centro de reflexión e investigación la vida del aula y sus intercambios socioculturales. Con distintas metodologías cualitativas y con una perspectiva holística analiza todas las variables, situacionales, experienciales, comunicativas, que intervienen en la red de transacciones y reacciones que constituyen la vida compleja, visible o encubierta del aula, como un "sistema vivo" cuyos elementos se definen en función del intercambio. En algunos modelos se sostiene que el aprendizaje es el resultado de las negociaciones entre profesores y alumnos acerca de los significados, más que el resultado de la capacidad intelectual o motivacional del alumno.

La multiplicidad de variables implicadas en el intercambio autoriza a los diversos creadores de modelos ecológicos a destacar las diferencias entre el aula y el laboratorio, porque el aprendizaje en el aula es "mucho más complejo que el que deriva de las experiencias del laboratorio" (Pérez Gómez, 1985, 133). En estos modelos, la metodología se basa en la investigación participativa que implica a los maestros como parte activa, pero persigue variables que no existen en el laboratorio. Como ocurre en otras áreas del conocimiento, ciertas conclusiones que se obtienen en el laboratorio no son transferibles a la realidad que, en este caso, es el aula sumergida en las dimensiones del sistema escolar y de sus condicionantes sociales, culturales y políticos.

Aún reconociendo la importancia de los modelos ecológicos y de sus análisis minuciosos y profundos, esos modelos pueden considerarse insuficientes ya que el aula no es una entidad aislada en sí misma. Hace bastante tiempo, Mialaret (1977, 33) decía que la situación educativa del aula "se encuentra en el interior de una serie de envolturas invisibles" que corresponden a "las condiciones generales de la institución escolar", "a las condiciones locales de las instituciones educativas" y a "las condiciones propias de la relación educativa". Cada una de esas condiciones está integrada por una serie de factores que comprenden la sociedad o tipo de sociedad, el sistema educativo y sus estructuras, las orientaciones curriculares, el sistema de profesores y su reclutamiento, el micromedio en que se encuentra el establecimiento, el propio establecimiento y sus características, sus equipos técnicos y de profesores.

Los paradigmas ecológicos tienen el mérito de desentrañar componentes manifiestos ocultos que se generan en el sistema de intercambios, con lo que demuestran que la relación educativa ya no se limita al vínculo de dos individuos aislados. Pero, en el contexto mayor en el que se incluye el aula, esa relación participa en el hecho complejo de la transmisión y apropiación de la experiencia social según programas preparados por organismos que interpretan los proyectos políticos de una sociedad o de un

grupo o grupos sociales determinados. Así parece que se podría sustituir la clásica fórmula de la relación individual docente-alumno por la de dos sujetos plurales, uno que enseña y el otro que aprende.

En vista de ese gran complejo caben algunas reflexiones sobre la alfabetización. Si bien se legitiman los desvelos de quienes desarrollan los conocimientos sobre los procesos psicológicos y lingüísticos subyacentes en la lectoescritura inicial, corresponde profundizar el estudio de variables individuales, culturales, sociales y escolares cuyos mecanismos más profundos aún permanecen desconocidos. Así, por ejemplo, parece urgente estudiar cualitativamente los conocimientos extraescolares y preescolares que traen a la escuela los niños de las poblaciones rurales y urbano-marginales de América Latina, que son las que más aportan a las cifras de desertores y repitentes. Falta conocer las causas más profundas de las diferencias entre los niños que, a juzgar por las conclusiones de las conocidas investigaciones antropológicas de Bruner y otros (Bruner, 1987), dependen de factores culturales y sociales que actúan desde los primeros aprendizajes del bebé en la relación con su madre y con su medio. El desconocimiento de las diferencias entre los niños de diversos orígenes, ya sea por el maestro o el sistema, es, sin duda, parte de la explicación de la incompetencia de la escuela.

Superar la incompetencia de la escuela

La investigación en el gabinete y en el aula y la práctica educativa en la clase deben contribuir para redimir a la escuela de sus incompetencias. Todos los factores que se engranan en las envolturas que rodean al aula deben moverse con el impulso de una política de lectura que se manifieste en la vida social, en el sistema escolar, en los desarrollos curriculares, en la formación y capacitación docente, en el micromedio que rodea a la escuela y en la escuela misma, en las interrelaciones complejas del aula y en la clase de lectoescritura. Los especialistas en psicología, lingüística, antropología, pedagogía y especialmente en didáctica deben relacionarse para elaborar en común el paradigma didáctico de la lectoescritura.

Referencias bibliográficas

- Barreiro, Telma (1988) "Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (GREC)." En **Revista Argentina de Educación**. Buenos Aires, AGCE, **11**.
- Borzzone de Manrique, A. y S. Gramigna (1987) **Iniciación a la lectoescritura**. Buenos Aires, El Ateneo.
- Braslavsky, B.P. de (1982) "Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura." En **Lectura y Vida**, Año 3, **3**, 4-11.
- Braslavsky, B.P. de (1985) "El método: ¿panacea, negación o pedagogía?" En **Lectura y Vida**, Año 6, **4**, 4-9.
- Bruner, J. (1969) **Hacia una teoría de la instrucción**. México, UTHEA.
- Bruner, J. (1987) **La importancia de la educación**. Buenos Aires, Paidós.
- Carbone, G.; B. Braslavsky y S. Fernández (1985-1986) **La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia**. Módulo 6. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Coll, César (1986) "Las aportaciones de la psicología a la educación. El caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares." En Gómez Palacio, M. **Psicología**

- genética y educación.** México, SEP-OEA. Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México, Siglo XXI, 45.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1981) "La comprensión del sistema de escritura. Construcciones originales del niño e información específica de los adultos." **Lectura y Vida**, Año 2, **1**, 6-14.
- Ferreiro, E. (1983) "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar." **Lectura y Vida**, Año 4, **2**, 6-14.
- Felds, M.V. (1988) "Talking and Writing: Explaining the Whole Language Approach to Parents." En **The Reading Teacher**, **9**.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). **Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum.** Madrid, Anaya, 104.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) **El curriculum: Una reflexión sobre la práctica.** Madrid, Morata.
- Goodman, Y. (1986) "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños." En **Técnicas de Lectoescritura.** Venezuela, Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Los dos caminos.
- Lundberg, Frost y Petersen (1988) "Efectos de un programa extensivo para estimular la conciencia fonológica en niños preescolares." En **Reading Research Quarterly**, **3**.
- Mattingly, I.G. (1979) "Reading, Linguistic Awareness and Language Acquisition." Seminario Internacional sobre "Linguistic Awareness and Learn to Read", junio 26-30.
- Mialaret, G. (1977) **Ciencias de la Educación.** Barcelona, Oikos-Tau.
- Pérez Gómez, A. (1985) "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica." En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Madrid, AKAR Editor.
- Pérez Gómez, A. (1987) "El pensamiento del profesor, vínculo entre teoría y práctica." **Revista de Educación**, **284**.
- Rama, G.W. (1980) **Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe.** Introducción. Chile, UNESCO-Cepal-Pnud-Unicef.
- Steinhaus, L. (1984) **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid, Morata.
- Unesco (1988) Consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. 22-26 de mayo. Recomendaciones. Grupo III. Cuba.
- Vigotsky, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** La prehistoria del lenguaje escrito. Madrid, Grijalbo, 1979.