

Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza

Berta P. De Braslavsky
Nelda Natali
Nora Rosen*

Los hallazgos realizados en las últimas décadas sobre la lectura y la escritura tempranas han culminado en el concepto de alfabetización emergente que aparece definido e ilustrado con experiencias y propuestas pedagógicas en el excelente libro editado por Dorothy Strickland y Lesley Mandel Morrow (1989).

Dichos hallazgos se incluyen en un debate realizado a propósito de la iniciación en la lectoescritura donde se confrontan posiciones y a veces sólo se revalidan controvertidas teorías no siempre compartidas (Aaron y otros, 1990).

Sin aludir expresamente a dichas discusiones, interesan las conclusiones que se desprenden de la alfabetización emergente para proponer la continuidad entre los aprendizajes sociales y los aprendizajes escolares. En cuanto al currículum, rechaza la tradicional diferencia entre **aprestamiento e iniciación** o **requisitos previos**, y también elimina las fronteras entre la **lectura mecánica** y la **lectura comprensiva** que separa la fonología de la semántica. O, lo que es lo mismo, entre la codificación y la decodificación entendidas como relación entre fonema y grafema, y la posterior lectura comprensiva y escritura significativa.

Recobrando los conceptos de Vigotsky sobre las operaciones con signos las evidencias que se presentan en el presente trabajo permitirían entender a la alfabetización emergente como "una serie de transformaciones cualitativas (...) vinculadas como estadios de un único proceso, de naturaleza histórica". (Vigotsky, 1979, pág. 78). Desde este punto de vista se puede problematizar el criterio de continuidad. Pero, en efecto, cabe preguntarse de qué manera se produce el desarrollo: ¿es un proceso de evolución autoconstructiva, aunque inicialmente provocado por un medio alfabetizado? Si bien es cierto que el niño no llega a la escuela como tábula rasa, ¿todos llegan con el mismo nivel de alfabetización? ¿Qué sucede con los niños que proceden de culturas ágrafas, áreas rurales o de poblaciones analfabetas en las ciudades? ¿El ingreso a la escuela produce algún cambio en el proceso de alfabetización? ¿La alfabetización emergente sigue su propio desarrollo a pesar de la escuela? ¿La calidad de la enseñanza tiene algún efecto en la calidad de la alfabetización? ¿Existen otros factores en el medio escolar y social que facilitan o perturban la alfabetización emergente?

Son conocidas las investigaciones de J. Bruner sobre la importancia de la escuela para abordar los conceptos abstractos independientes de la referencia inmediata, como ocurre en la escritura "cuya producción requiere, necesariamente, de las características semánticas y sintácticas que hagan posible la comunicación fuera de contexto" (Bruner, 1988, pág. 61).

* Las autoras desarrollan sus tareas de investigación en la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Por su parte, ya en el año 1929, Luria proponía investigar “las raíces de los procesos de escritura” aconsejando que el maestro se apoyara en ese conocimiento “para enseñarle a su alumno a escribir”. Pero al mismo tiempo reconocía que “desde el comienzo del aprendizaje de la escritura hasta su pleno dominio se extiende una importante zona que tiene un gran significado (...) Se encuentra en el empalme entre las formas de registro primitivo de carácter prehistórico (...) y las formas nuevas, culturales, introducidas orgánicamente...” (Luria, 1987, pág. 55).

Los datos que aquí se presentan son los primeros obtenidos en el contexto de un proyecto en curso en la **Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires**, a partir de los cuales quizás se puedan elaborar hipótesis que, puestas a prueba oportunamente, pueden responder a algunos de los interrogantes enunciados.

Antecedentes del proyecto

Este proyecto se inserta en una historia que comenzó en la misma Secretaría de Educación, a partir del debate que tuvo lugar en torno al **Diseño Curricular** 1981, puesto en práctica durante el gobierno autoritario en 1982 (Braslavsky, B., 1983, 1984). El primer gobierno constitucional, en 1984, entre las estrategias de su política educativa dio prioridad a la lectoescritura inicial e implementó un programa de formación y actualización para los docentes de conducción y ejecución, a través de un **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia** (SICaDIS, 1985-1988). La formación era a la vez presencial, con la mediación de 30 tutores, maestros en servicio que además poseían título universitario o terciario en Ciencias de la Educación.

El **Diseño Curricular para la Educación Primaria** (M.C.B.A., 1986) y el **Diseño para el Nivel Inicial** (M.C.B.A., 1989) adoptaron lo esencial de los contenidos teóricos del SICaDIS que tácitamente coinciden con los contenidos básicos de “alfabetización emergente”. El SICaDIS (I) además ofrece fundamentos que sugieren actividades motivacionales, lingüísticas, cognitivas, funcionales, emparentadas con el método del **texto libre o natural** de Freinet (1978) y el de **experiencias de lenguaje (language experiences approche**, L.E.A.; Allen, 1974) y otras que, como juego y especialmente al comienzo, se sustentan en las actividades metalingüísticas (**linguistic awareness**) de las primeras edades. Sensible a las críticas dirigidas al L.E.A., enfatiza la relación entre las estrategias del alumno y las estrategias del maestro en la convicción de la reciprocidad que existe entre la creatividad del alumno y la creatividad del maestro.

La gestión que asume el gobierno educacional en la M.C.B.A. en julio de 1989, en su estrategia política se propone recuperar “el rol esencial de la escuela como institución social responsable de la transmisión del conocimiento” y “su distribución equitativa a todos los sectores sociales” (M.C.B.A., 1989). Retoma las propuestas curriculares de la gestión anterior y se propone esencialmente unir la teoría con la práctica con especial énfasis en la experiencia de los maestros y las necesidades de la población atendida,

sobre todo de la población de origen popular o marginal donde predominan los alumnos repitentes y desertores.

Bajo esa orientación, que procura aproximar el currículum ideal al currículum real, la Dirección General de Planeamiento propone un **proyecto de contextualización del currículum de lectoescritura** a partir del seguimiento de una cohorte que ingresa a primer grado en 1990 y que va a seguir en 1991 con las mismas docentes, que son ex tutoras del SICaDIS y alumnas del mismo.

La dirección del proyecto queda a cargo de la autora de contenidos y coordinadora del SICaDIS (Berta Braslavsky) en colaboración con ex tutoras del SICaDIS en comisión de servicio. El seguimiento se asumiría como una **investigación acción** de carácter exploratorio con la aspiración de formular algunas hipótesis que, originadas en el aula, se pondrían a prueba después de investigaciones controladas igualmente en las aulas. Así, el proyecto se realiza bajo la jurisdicción de la Dirección de Currículum con el apoyo de la Dirección de Investigación Educativa.

Aspectos fundamentales del proyecto

Se inicia en 18 escuelas incluidas en circuitos de diferente nivel sociocultural de 14 distritos del mapa escolar.

Considerando la gran complejidad del hecho educativo, el proyecto se acota bajo el título de "Los efectos de la enseñanza en la lectoescritura inicial" y se enfatizan dos aspectos fundamentales:

1) La **intervención de los maestros** que, por su formación basada en principios y estrategias comunes, están en condiciones de actuar como docentes y como investigadores; la decisión de trabajar colectivamente en sesiones semanales donde se coordinan las acciones sin afectar las iniciativas personales; el intercambio y la participación de experiencias que se someten a la reflexión y la crítica consideran de la multiplicidad de factores que en la práctica ponen a prueba sus enfoques teóricos y sus aplicaciones; el análisis de las relaciones institucionales, del compromiso de los padres, de los problemas administrativos, de las ausencias acentuadas en ciertos grupos, del circuito favorable o desfavorable en que se inscribe la escuela, de sus propias expectativas, de la escuela y de la familia...

2) El análisis de **la producción continua de los alumnos** tanto en el proceso de la escritura como en la lectura.

En un trabajo próximo se presentará la información correspondiente a la intervención de los docentes en el proceso de enseñanza así como en el proceso de adquisición de la lectura.

En este trabajo se presenta un primer análisis de los datos obtenidos sobre la producción escrita correspondientes al punto de partida y su evolución durante la primera mitad del año escolar.

La escritura como función superior de origen social

Se tienen presentes las diferencias establecidas entre la escritura como expresión grafomotriz y como formulación simbólica del lenguaje (Ajurriaguerra, 1973, pág. 263). Vigotsky reconoce “dos líneas de desarrollo cualitativo distintos, de diferente origen: los procesos elementales de origen biológico, por una parte, y las funciones superiores de origen social por la otra” (Vigotsky, 1979, pág. 78). Tradicionalmente, quienes se ocupaban del aprendizaje inicial de la lectoescritura, la concebían como “una habilidad motriz complicada que depende de la motricidad fina” y eso explica la naturaleza de algunos de los contenidos del aprestamiento. En el SICaDIS (2) se desechó tal definición y se consideró la escritura como un hecho lingüístico, como una “operación compleja de la inteligencia”. Se enfatizó que escribir “es producir significados mediante un código gráfico para comunicarse con un interlocutor que no está presente empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte”.

En definitiva, al proyecto en curso le interesa la escritura como lenguaje que si bien tiene un origen neurofisiológico (ver Braslavsky, B., 1961) es esencialmente una función superior de origen social que cumple una función social. Considera los procesos que emergen del medio familiar y cultural de origen, pero se ocupa particularmente de su evolución en la escuela, ya sea en el nivel inicial, o cuando éste no existe, en el primer ciclo de nivel primario.

Construcción de una escala

Para analizar la producción continua en el proceso de escritura, se decidió tomar quincenalmente una prueba de escritura que se catalogaría en un legajo individual, fuera del cuaderno de clase.

La historia de la enseñanza inicial de la lectoescritura (Braslavsky, B., 1983) demuestra que ésta, en un movimiento paralelo aunque independiente de la lingüística, evolucionó desde los métodos que parten de elementos no significativos hasta las unidades mayores que llegan al discurso. Los maestros integrados en el proyecto enseñan con unidades significativas y por eso se decidió inducir la escritura de un texto a través de consignas que respondieran a experiencias del niño, tales como la lectura de cuentos, eventos o relaciones familiares, escolares o sociales. Por ejemplo: “Escribanle a la Directora invitándola a visitarlos”; “¿Qué te imaginás que puede dibujar en el aire la pipa del abuelo?”; “Escribanle una cartita a los jugadores del Mundial”.

Las primeras respuestas fueron muy diversas de grado a grado y de alumno a alumno. Se presentaron dificultades para el análisis y una eventual clasificación.

Se conocen escalas mencionadas por Ajurriaguerra para analizar el desarrollo grafomotor, especialmente aplicadas al estudio de la patología del grafismo. Pero, al no conocer ninguna que fuera útil para descubrir la aparición y el desarrollo de la significación textual comprensible para el receptor, se decidió construir una escala a tal efecto.

Recogidas las primeras respuestas de los 18 grados que intervinieron en la primera producción, con el agregado de una o dos subsiguientes, se configuraron 35 ítems a los que se suman seis que se refieren al dominio del espacio y la orientación corporal.

Después de varias producciones, el análisis de dichos ítems permitió diferenciar cuatro rangos de complejidad creciente:

A. Ausencia de gestos gráficos; dibujos; trazos diferenciados; mezcla de signos no convencionales, números y letras.

B. Letras de imprenta o a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo externo, sin lecturabilidad.

C. Letras de imprenta o cursiva, continua o discontinua con lecturabilidad progresiva, incompleta.

D. Texto continuo o con diferenciación léxica, de riqueza significativa creciente, de mayor extensión y lecturabilidad.

Intentos de interpretación de la escala

Una vez construida empíricamente la escala, se encontró que respondía a las comprobaciones de Vigotsky sobre las operaciones con signos, "como resultado de un proceso complejo y prolongado en el que la actividad con signos no es algo simplemente inventado o transmitido por los adultos sino más bien algo que surge de lo que originalmente no es una operación con signos, convirtiéndose en tal después de una serie de transformaciones cualitativas. Cada una de esas transformaciones proporciona las condiciones necesarias por el estadio anterior; de este modo las transformaciones están vinculadas como estadios de un único proceso de naturaleza histórica" (Vigotsky, 1979, pág. 78).

A pesar de una consigna inhabitual que les solicita la producción de textos, con muy pocas excepciones los pequeños alumnos realizan una producción gráfica. En ningún caso aparecen los trazos más primitivos como desencadenamiento motriz ni el garabato en espiral.

En el **rango A** ya se pueden encontrar esbozos de expresiones socioculturales de la escritura, por lo menos en la linealidad. Aparece por primera vez la letra que, aunque mezclada con otros trazos y signos, condiciona el rango siguiente.

En el **rango B** se independiza la letra, más a menudo de imprenta pero también manuscrita, que aparecía incluida en el rango anterior. Se presenta en distintas manifestaciones formales del sistema de escritura, lineales, continuas o discontinuas y con formato textual externo, pero sin lecturabilidad.

Algunos alumnos se muestran preocupados por expresar significados pero no logran hacerlo en forma convencional y comprensible para otros. Aunque la escritura carece de lecturabilidad se anticipa el rango siguiente.

En el **rango C** reaparecen las letras con los formatos externos del anterior pero con un uso que responde al intento creciente de producir significados por medio de formas de escritura cercanas a la convencional. Cuando se empeñan en ello, los alumnos buscan y se apoyan en la relación fonema-grafema. El maestro suele decir que comienzan a “dictarse a sí mismos” y el niño suele decir “me dicté”. Estos intentos preparan el acceso al **rango D**, donde figuran los textos legibles de distinta extensión y complejidad.

Avanzando en la interpretación, las diversas teorías psicogenéticas podrían dar cuenta del carácter intuitivo y **preoperacional, sincrético o icónico** de los rangos A y B donde los niños llegan a captar las formas externas de la escritura desde las unidades menores hasta el formato discursivo. Saben que con los signos se puede escribir pero no saben cómo pueden expresar los contenidos a través de ellos. Se encontrarían en un estadio **preinstrumental** (Luria, 1987, pág. 48). Al avanzar en sus estructuras operacionales (según Piaget), al adquirir la capacidad de producir actos intelectuales (según Wallon), al acceder al pensamiento simbólico (según Bruner), estarían en condiciones de actualizar su toma de conciencia del lenguaje hablado que realizaron precozmente para relacionarlo con el lenguaje escrito transformando su primer reconocimiento del mismo como simbolismo de segundo orden en simbolismo de primer orden (Vigotsky, 1979, pág. 74) y utilizarlo directamente como significante. Según Vigotsky es el período en el que el lenguaje egocéntrico se transforma en lenguaje interior, lo que explicaría las expresiones de los maestros y de los alumnos sobre el “autodictado”.

Se puede advertir, pues, una clara distinción entre los rangos A y B por una parte y los rangos C y D por la otra. La transición expresaría el paso del conocimiento externo y preinstrumental del sistema de escritura a su uso para la expresión de contenidos significativos. En los últimos dos rangos, y sobre todo en el D, los alumnos habrían pasado definitivamente del signo-estímulo al signo-símbolo (Luria, 1987, pág. 52). Se hallarían francamente en la fase simbólica que, según Luria, culmina la prehistoria de la escritura infantil. Iniciarían otra de enriquecimiento progresivo de la comprensión y producción en la lectura y escritura de las formas más complejas del lenguaje escrito según las distintas tipologías discursivas de su medio cultural.

Así, los rangos reconocidos empíricamente podrían categorizarse del siguiente modo:

A. Ninguna escritura o esbozos ya alejados del origen biológico de la producción grafomotriz. Primeras señales de acceso al conocimiento externo y sincrético de la escritura y sus signos.

B. Conocimiento externo, no instrumental, del sistema de escritura.

C. De acceso al uso instrumental que posibilita el simbolismo de la escritura.

D. Escritura simbólica, significativa, como forma compleja del comportamiento cultural.

Las figuras 1, 2, 3 y 4 ilustran, respectivamente, sobre los tipos de producciones comprendidas en cada rango, según las primeras producciones de los alumnos de la muestra.

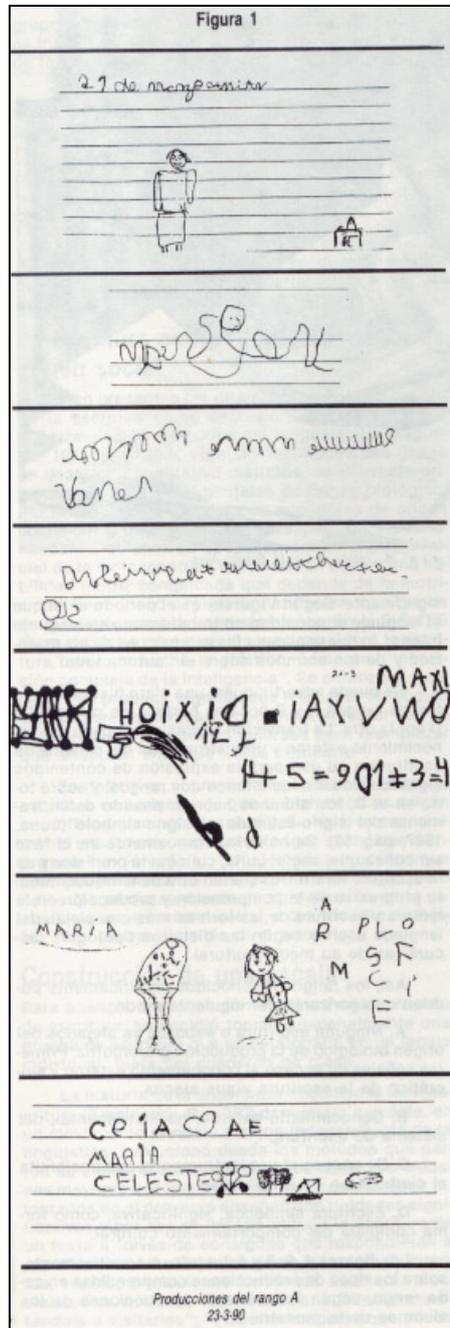


Figura 2

OE OAP
GUILLERMO

BOJORGE BEOTISCE
ROJBO ROTTS
JORGE

Cyberatah...sonal...
2015 CALOS

laxou suary usquus
Quinta

Quora 2000
Pera y solon y osoboo
Y 2000 y
Ostent y
ay y y y y
Yola
Natalia

Figura 3

21/12/90
miércoles 21
Lucía
yo le voy a engañar
a Paula
de Jandro

21/12/90
miércoles 21
oriental liria

Paula 12A

21/12/90
miércoles 21
Lucía
Cano cadanga de
sarenta
go oniel
primero A
Lucía quiere que venga a visitar

21/12/90
miércoles 21
Lucía
de la escuela de
nos
Pablo
quiero algún día venir a visitar

Producciones del rango C
23-3-90

Figura 4

14/03
LUCIA BENI PARA
QUE TE DEMOS UN MENSA-
JE HASITE PONES CONTEN-
TA Y BENI Y SI TE GUSTA
QUEDATEACA PABLO

21/12/90
miércoles 21
Directora Lucía
Fogaroni
venir a visitar
11am 28 marzo

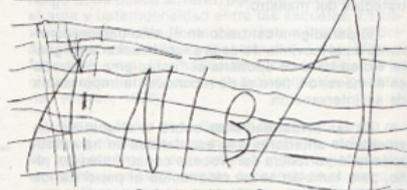
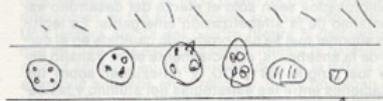
14/03
LUCIA ME GUSTA RIA QUE VENGA
ADICITARNOS
Gabriela

21/12/90
miércoles 21
sembrado Lucía
a mi mamá
a mi mamá
sofía de primer A

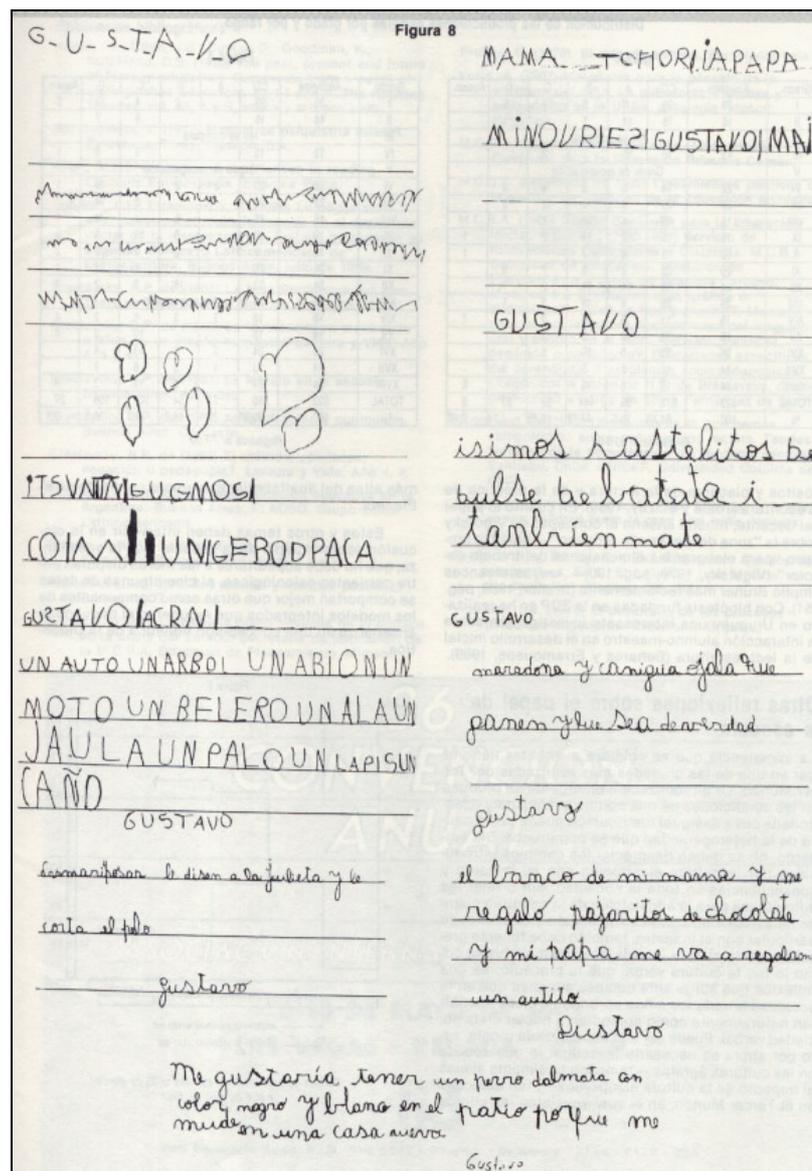
14/03
LUCIA TE INVITO ALLA
SALA TE ESPERAMOS
Yumi

DIRECTORA VENGA A

VISITARNOS



Producciones del rango D
23-3-90



Rangos de alfabetización al ingresar en la escuela

Para clasificar los rangos en las escuelas comprendidas en el proyecto se omitieron los repitentes (el 12% de la muestra), que son estudiados por separado. Se trata de seguir el proceso de aquellos que ingresaron por primera vez a primer grado, en su mayoría con edades comprendidas entre los 5 años y 8 meses y los 6 años y 6 meses. En total, suman 323 en la primera producción.

Con excepción de los grados III y V omitidos por razones técnicas, en el cuadro de la **figura 5** se presentan los 16 grados restantes y la distribución según los rangos, de acuerdo con las producciones obtenidas poco después de iniciadas las clases, el 23 de marzo.

Separadamente se computó la escritura del nombre (código 00) que, con mayor frecuencia en imprenta mayúscula, produjo el 85% de los alumnos.

Considerando globalmente los resultados, en el rango A se incluye un número muy alto de alumnos y un mejor análisis permite suponer que algunas respuestas, las que no producen ningún gesto gráfico o realizan solamente dibujos revelan dificultades en la consigna, ya sea para impartirla, por parte del maestro, o para interpretarla, por parte del alumno; o su perplejidad ante dicha consigna; o inhibiciones ante la situación escolar. Sin embargo, 44 niños, algo más del 10% del universo, se agrupa sin duda en el rango A. Casi el 45% agrupa en el rango B, el 16.15% en el rango C y el 7.14% en el rango D.

Como primera conclusión se puede decir que casi todos los alumnos han iniciado su alfabetización antes de ingresar pero presentan dificultades de rango muy pronunciadas. Son francamente dominantes los rangos A y B (74.22%) que sólo tienen acceso al conocimiento externo del sistema de escritura o ya lo poseen. Se computa el 23.29%, nada despreciable, que tiene acceso o ya posee el uso instrumental simbólico, de la escritura.

Estos resultados comprueban, una vez más, la heterogeneidad que domina en la escuela real y que contradice el concepto de igualdad implicado en los ideales de la escuela única. Así como se reconoce la existencia de circuitos escolares donde se educan poblaciones de distinta extracción social (Braslavsky, C., 1985), en las aulas de primer grado se evidencia objetivamente que ya en el punto de partida existen diferencias en los aprendizajes sociales adquiridos. Una lectura atenta del cuadro (**figura 5**) demuestra que en todas las escuelas se manifiesta la heterogeneidad pero que en 10 escuelas (más de la mitad) no aparecen alumnos en el rango D, que 4 no llegan al rango C. Se puede advertir, pues, heterogeneidad en el aula y heterogeneidad entre las escuelas. Es obvio que este hecho afecta a la práctica individual del docente y a la política educacional que considera a la escuela como "la institucionalización social de la circulación de saberes" y "su distribución igualitaria" (Cullen, 1990)

En el cuadro de la **figura 6** se presentan los resultados obtenidos tres meses después, el 7 de julio, casi al término de la primera mitad del año lectivo. Se nota un considerable descenso en el rango A y en el B así como un aumento muy significativo en los rangos C y D. La relación entre los rangos preinstrumentales (20.55%) y los rangos significativos (70.44%) se ha invertido a favor de estos últimos.

En la **figura 7** se comparan los perfiles de los registros de escritura del 23 de marzo de 1990 y del 7 de julio del mismo año. En el segundo, los rangos se estratifican con mayor regularidad, se cruza con el primero y asciende desde los rangos cualitativamente más bajos hacia los más altos, invirtiendo la dirección del anterior.

No se presentan todavía los datos del seguimiento quincenal de los alumnos. En los casos observados hasta ahora se advierte que la evolución sigue el mismo proceso de los rangos como se comprueba en el ejemplo que se presenta en la **figura 8**. A veces el tránsito es más lento o más acelerado o se saltean algunos rangos pero la evolución sigue la misma tendencia. Se podría formular, pues, una hipótesis sobre las características del proceso evolutivo de la alfabetización considerada "como estadios de un único proceso

de naturaleza histórica". Aunque hay que tener presente que se ha producido con una enseñanza determinada, en un sistema y en una cultura determinada.

La calidad de la producción de los alumnos en el rango D, cuando el año está más avanzado, revela una autonomía en el pensamiento y una riqueza y originalidad en la escritura que será oportunamente ilustrada. Se ha comparado incidentalmente con la producción de niños que reciben enseñanza por el método analítico sintético (palabra generadora) habiéndose comprobado que, expuestos a la misma consigna (p.e. "escriban una cartita a los niños de la escuela tal...") produjeron estereotipos tales como "Susana amasa", "Elisa pisa mi pie", "Papá ama a mamá". Habían aprendido las vocales y las generadoras "mamá", "papá", "dedo". La mayoría sólo escribió sílabas directas o inversas, o llenó líneas con una vocal. La diferencia entre tales producciones, así como la evolución de los rangos, ya mencionada, permiten elaborar una hipótesis sobre los efectos de la calidad de la enseñanza en la producción escrita de los alumnos.

Estrategias del alumno y del maestro

Obviamente, los primeros datos son insuficientes para llegar a alguna conclusión. Sin embargo, parece que un lapso de tres meses es muy breve para suponer que los cambios cuantitativos y cualitativos comprobados sean sólo el efecto del desarrollo espontáneo de la alfabetización emergente. Es legítimo suponer que se han producido cambios en el curso de la enseñanza, especialmente en el tránsito entre los rangos AB y CD, y reflexionar sobre las relaciones entre las estrategias del alumno y las estrategias del maestro.

El paradigma centrado en el niño parece dominante en el movimiento de la alfabetización emergente. No se trata de oponerle el "paradigma centrado en el maestro", pero sí de reconocer la importancia de su intervención.

En las investigaciones sobre la alfabetización emergente anteriores a la escolaridad se ha enfatizado la importancia del proceso constructivo del niño, pero también se ha reconocido el papel de los padres a través de sus demostraciones sobre los propósitos y placeres de la lectura y de la práctica de la escritura (Teale y Sulzby, 1989). En cuanto al papel del docente, mucho enseña el concepto de Vigotsky sobre la "zona del desarrollo próximo" –quien lo propuso "para elaborar las dimensiones del trabajo escolar" (Vigotsky, 1979, pág. 130)–, cuyos alcances amplió Bruner más recientemente (Bruner, 1988, pág. 151). Con hipótesis fundadas en la ZDP se ha realizado en Uruguay una interesante investigación sobre la interacción alumno-maestro en el desarrollo inicial de la lectoescritura (Behares y Erramouspe, 1989).

Distribución de las producciones escritas por grado y por rango

Figura 5

Grado	Alumnos	CO	A	B	C	D	Ausen.
I	26	29	6	5	13	5	
II	16	16	14	1		1	
III		No se computa					
IV	13	10		3			
V		Grado de recuperación					
VI	22	14	6	9	4	3	
VII	22	20	3	4	12	3	
VIII	15	15	4	10	1		
IX	19	15	2	14	2		1
X	12	5	4	7			1
XI	26	25	2	8	7	9	
XII	24	19	11	11	2		
XIII	26	25	4	18	3	1	
XIV	18	11	5	10	2		1
XV	18	17	10	7	1		
XVI	25	23	3	20	2		
XVII	14	12	8	5			1
XVIII	24	18	3	15			6
TOTAL	323	273	95	144	52	23	9
%	100	84,78	29,5	44,72	15,15	7,14	2,48

Registros al 23-3-90

Figura 6

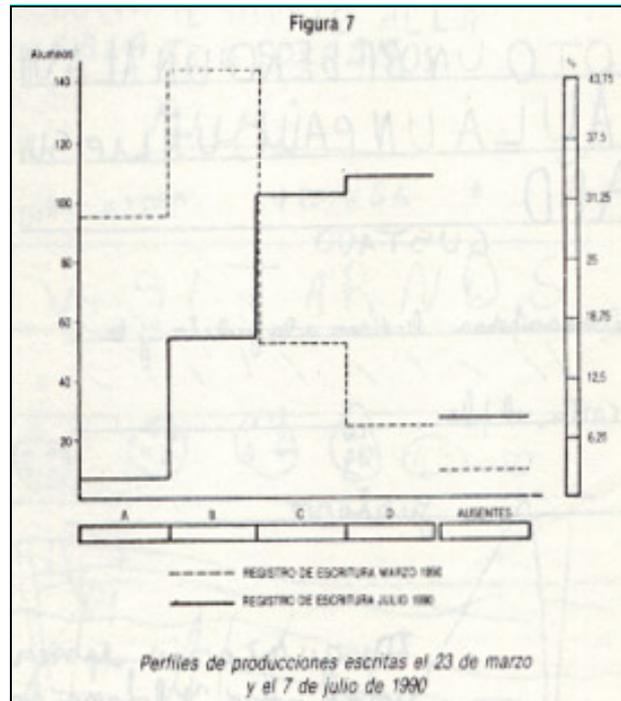
Grado	Alumnos	CO	A	B	C	D	Ausen.
I	29	29		2	4	20	3
II	16	16			9	7	
III		No se computa					
IV	13	13	1		3	8	1
V		Grado de recuperación					
VI	22	20	2	2	7	10	1
VII	22	22			8	14	
VIII	15	15		6	4	4	1
IX	19	16		5	10	1	3
X	12	9		2	3	5	2
XI	26	26			1	24	1
XII	24	23		18	3	2	1
XIII	26	26	No se computa				
XIV	18	16	1	3	8	2	4
XV	18	18			10	2	6
XVI	25	24	2	6	13	4	
XVII	14	13	1	5	6	2	
XVIII	24	24		5	12	3	4
TOTAL	323	310	7	54	101	108	27
%	100	95,97	2,3	18,2	34,2	36,3	9,1

Registros al 7-7-90

Otras reflexiones sobre el papel de la escuela

La experiencia que se empieza a analizar tiene lugar en una de las ciudades más avanzadas del Tercer Mundo. La alfabetización emergente se produce en las condiciones de una cultura gráfica muy desarrollada cuya desigual distribución puede ser la causa de la heterogeneidad que se comprueba. Sin embargo, no se deben despreciar los cambios introducidos por la cultura electrónica con su impacto y consecuencias en toda la sociedad. Sin olvidar las dificultades para la adquisición de la escritura cuando no existe interacción entre el niño y el adulto, en particular con el maestro, también debe tenerse presente que la cultura letrada no es tan exclusiva como lo fue la cultura verbal que la precedió. Es una reflexión que surge ante quienes suponen que en la sociedad letrada los niños aprenden a leer y escribir tan naturalmente como aprendían a hablar en la sociedad verbal. Puede ser una esperanzada utopía, pero por ahora es necesario investigar lo que sucede en las culturas ágrafas –tampoco totalmente ajenas al impacto de la cultura electrónica–, tan extensas en el Tercer Mundo, en el cual subsisten las cuotas más altas del analfabetismo siempre creciente en el Planeta.

Estos y otros temas deben intervenir en la discusión sobre el papel de la escuela y de la enseñanza, que no debe supeditarse a las meras disputas entre corrientes psicológicas, si bien algunas de éstas se comportan mejor que otras como componentes de los modelos integrados que recuperan el papel de la enseñanza en una concepción holística de la Didáctica.



Referencias bibliográficas

- Aaron, I.E.; J.S. Chall; D. Durkin; K. Goodman y D.S. Strickland (1990) "The Past, Present and Future of Literacy Education: Comments from a Panel of Distinguished Educators. Part I and II." En **The Reading Teacher**, vol. 43, 4, enero, 302-311 y 6, febrero, 370-380.
- Ajurriaguerra, J. (1973) **Manual de psiquiatría infantil**. Barcelona, Toray, Masson, S.A.
- Allen, R. (1974) **Language Experiences in Reading**. Chicago, Enciclopedia Británica Press.
- Behares, L.E.; R. Erramouspe (1989) "La negociación niño-maestro-metodología escolar en el desarrollo inicial de la lectoescritura." Trabajo presentado en **Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**. Buenos Aires, julio de 1989.
- Braslavsky, B.P. de (1961) "La hoja Prudhommeau." En **Los Tests de Bela Szekely**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Braslavsky, B.P. de (1983) "La lectoescritura en el ciclo básico de un diseño curricular." En **Lectura y Vida**, Año 4, 3, 31-36 y 4, 25-32.
- Braslavsky, B.P. de (1983) **La lectura en la escuela**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Braslavsky, B.P. de (1984) **Alfabetización y curriculum**. Buenos Aires, Contexto.
- Braslavsky, B.P. de (1983) "El método, ¿panacea, negación o pedagogía?" En **Lectura y Vida**, Año 6, 4, 4-9.
- Braslavsky, C. (1985) **La discriminación educativa en la Argentina**. Buenos Aires, FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano.
- Bruner, J. (1987) **La importancia de la educación**. Barcelona, Buenos Aires, Paidós, Ibérica S.A.
- Bruner, J. (1988) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa.
- Cullen, C. (1990) La escuela como vigencia de lo público en la crisis del Estado. Secretaría de Educación de la M.C.B.A. Dirección de Planeamiento. Mimeo.
- Freinet, C. (1978). **El método natural**. Barcelona, Laia.
- Luria, A. (1987) Materiales para la génesis de la escritura del niño. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, antología**. Moscú, Progreso.

- M.C.B.A. Secretaría de Educación (1986) **Diseño Curricular para la Educación Primaria Común.**
- M.C.B.A. (setiembre de 1989) **Lineamientos políticos de la gestión de gobierno de la Educación Municipal.**
- M.C.B.A. (1989) **Diseño Curricular para la Educación Inicial.** SICaDIS 1 (1985-1989) **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia.** M.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento a cargo de Graciela Carbone. Módulos 1 a 7, ¿Cultura oral, gráfica o audiovisual?, ¿Qué es leer y escribir?, Madurez para la lectoescritura, Experiencias del lenguaje oral y escrito en el niño, Método: ¿Panacea, negación o pedagogía?, Dificultades específicas del aprendizaje o problemas sociopedagógicos. Contenidos a cargo de B.P. de Braslavsky, diseño y producción a cargo de Silvia Fernández de Gacio.
- Strickland, D. (1982) "Utilización de lo que hemos comprendido sobre comprensión lectora." En **Teorías y técnicas de la comprensión del lenguaje escrito.** Santiago, Chile, UNICEF, Universidad Católica de Chile.
- Strickland, D. y L.M. Morrow (1989) **Emergency Literacy: Young Children Learn to Read and Write.** Newark, DE, IRA,
- Teale, W.H. y E. Sulzby (1989) **Emergency Literacy: New Perspectives.** En D. Strickland y L.M. Morrow, *op. cit.*, capítulo 1. Newark, DE, IRA.
- Vigotsky, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psíquicos superiores.** Barcelona, Grijalbo.