

La alfabetización de los niños en la última década del siglo¹

Emilia Ferreiro²



INTRODUCCIÓN

En Diciembre de 1979 se realizó en la Ciudad de México una Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados del Planeamiento Económico en América Latina y el Caribe, en el ámbito de la UNESCO. Esa Conferencia dio origen a lo que se conoce como "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe".

Enmarcado en el espíritu de "fin de siglo", dicho Proyecto se propuso realizar acciones concertadas y eficaces para conseguir, antes de 1999, la escolarización de todos los niños, ofreciendo una educación general mínima de 8 a 10 años; eliminar, para el mismo año, el analfabetismo adulto, y mejorar y ampliar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.

No obstante, la década de los 80 fue particularmente negativa para la educación en nuestra región. La famosa "crisis económica" provocó, entre otras consecuencias conocidas, una fuerte reducción del gasto público en educación. Un documento reciente, elaborado conjuntamente por CEPAL y UNESCO³, sustenta que "el gasto público en educación en los países de América Latina y el Caribe en su conjunto se contrajo marcadamente en la primera parte del decenio de 1980, de 32.700 millones de dólares en 1980 a 28.600 millones en 1985, una reducción de 12% en términos nominales y superior al 30% en términos reales (p.201)".

Hacia fines de la década de los 80, vuelve a oírse la voz de la UNESCO, que declara 1990 como Año Internacional de la Alfabetización. Una serie de reuniones preparatorias tienen lugar en

1 Se presentan la introducción y los cuatro primeros capítulos del libro "La Alfabetización de los Niños en la Última Década del Siglo", Emilia Ferreiro. (1993) Instituto Fronesis. Colección Educación 5. Libresa. Quito-Ecuador. La publicación cuenta con la autorización de la autora y del Instituto Fronesis.

Documento preparado a solicitud de UNESCO para la Consulta Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. La Habana (Cuba). 21-25 marzo 1988. Versión revisada del documento original, titulado "El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: Un Análisis Cualitativo, México D.F. Documento DIE No 19, 1991.

2 Académica argentina que se desempeña en DIE, México, con una vasta trayectoria y de gran reconocimiento internacional por sus investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de los niños.

3 CEPAL-UNESCO, (1982), Educación y Conocimiento, OREALC, Santiago de Chile.

nuestra región, entre ellas una Consulta Técnica Preparatoria realizada en la Habana (Cuba), organizada por la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC), en Marzo de 1988. En esa reunión, participé con un documento que pretendía contribuir a la discusión sobre los objetivos de la alfabetización inicial, la necesidad de encontrar parámetros de “calidad de la alfabetización”, y el análisis de los mecanismos internos de la institución escolar que contribuyen al fracaso de los sectores sociales que más dependen de la escuela para alfabetizarse. Una parte de ese texto (con algunas modificaciones) es el que sigue.

1990 se inicia con una novedad: no solamente los organismos internacionales tradicionalmente vinculados a la educación (UNESCO, UNICEF) inauguran una década de alfabetización y educación básica, sino que también el Banco Mundial decide invertir en educación básica e incidir sobre las políticas de los gobiernos. En Jomtien (Tailandia), en Marzo de 1990, se firma la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, un documento que ya exhibe repercusiones visibles en el diseño de las políticas educativas en nuestra región. Todos los educadores de la región deberían tratar de responder a esta pregunta elemental ¿por qué los bancos internacionales se interesan por la educación básica?

Apenas cinco años median entre 1988 y 1993. Sin embargo, muchas cosas están sucediendo (y no sólo en el campo educativo), las cuales afectarán la manera en que iniciaremos el próximo siglo. El texto que elaboré en 1988 continúa siendo válido, en mi opinión y en la de otros colegas, como contribución a la discusión sobre los “aprendizajes básicos” a los que se refiere el documento de Jomtien. La más básica de todas las necesidades de aprendizaje continúa siendo la alfabetización.

¿Por qué los bancos internacionales se interesan por la educación básica?

No tiene sentido sobrecargar el texto con datos estadísticos que pueden encontrarse en numerosos documentos de la UNESCO. Recordaremos solamente aquellos que nos parecen esenciales para ubicar las dimensiones del fracaso escolar en la región.

Es difícil hablar de alfabetización evitando las dos posturas dominantes en este campo: por un lado, el *discurso oficial* y, por el otro el discurso meramente ideologizante que llamaré “*discurso de la denuncia*”. El discurso oficial se centra en las estadísticas; el otro desprecia esas cifras tratando de develar “la cara oculta” de la alfabetización. Allí donde el discurso oficial habla de cantidad de escuelas habilitadas, el discurso de la denuncia enfatiza la mala calidad de esas construcciones o de esos locales improvisados que carecen de lo indispensable para la realización de acciones propiamente educativas. Allí donde el discurso oficial habla de cantidad de niños inscritos, la denuncia habla de aulas súper-pobladas, maestros mal pagados y escasas horas de permanencia en la escuela. Cuando, en el discurso oficial, se trata a todas las escuelas como si fueran similares, el otro discurso denuncia que existe aún el “tur-

no intermedio” en ciertas regiones, y que en las otras el “turno vespertino” es evitado por los padres porque saben que a ese turno asisten profesoras fatigadas, que ya trabajaron por la mañana. Cuando el discurso oficial habla de la necesidad de eliminar el analfabetismo, la denuncia dice que lo que se quiere en realidad es sólo mejorar las estadísticas para quedar en mejor posición en las reuniones internacionales, pero sin atacar las causas que fomentan la reproducción de analfabetos. Y así siguiendo.

Los investigadores no pueden ubicarse en este campo desde un perspectiva estrictamente técnica, porque *la persistencia del analfabetismo en la región, es ante todo, un problema político*, (lo cual ha sido reconocido no desde una única toma de posición política sino desde posiciones políticas contrastantes). Aunque su discurso no pueda ser neutro, el investigador debe cumplir con los requisitos elementales de su oficio: distinguir las afirmaciones que pueden sustentarse con evidencia empírica satisfactoria de aquellas que sólo pueden presentarse como hipótesis plausible; distinguir entre el dato y las lecturas posibles de los datos; no trabajar con informaciones aisladas sino con la congruencia o incongruencia que resulta de los intentos por integrar esas informaciones; descubrir las presunciones que subyacen a cierto modo de describir o evaluar un fenómeno o una situación; no confundir las expresiones verbales utilizadas con las distinciones conceptuales establecidas.

En tanto investigadora, trataré de ajustarme a los requisitos elementales de mi oficio, al hablar de un tema al que he dedicado más de diez años continuados de trabajo. En tanto latinoamericana no puedo dejar de lado la indignación que debe provocarnos el análisis detallado de la situación de la alfabetización en la región.

El discurso oficial se centra en las estadísticas; el otro desprecia esas cifras tratando de develar “la cara oculta” de la alfabetización.

I. ACCESO, REPITENCIA Y RETENCIÓN

Primer objetivo del Proyecto Principal: "Lograr antes de 1999 la escolarización de todos los niños en edad escolar, ofreciéndoles una educación general mínima de una duración de 8 a 10 años".

Si nos atenemos a las cifras de incremento de la población inscrita en el inicio de la primaria, se justifica una visión optimista con respecto a la primera parte de este objetivo: las tasas de escolarización para el grupo de edad de 6 a 11 años son muy altas en la región (ya al inicio de esta década superaban el 80 por ciento) y relativamente homogéneas.



A excepción de dos países en situación crítica (Haití, con una tasa de escolarización del 40 por ciento y Guatemala, con una tasa que no alcanza el 60 por ciento), los demás países tienen tasas superiores al 70 por ciento y varios de ellos alcanzan o son próximos al 100 por ciento.

Es importante tomar en consideración que, debido a las altas tasas de crecimiento poblacional existentes en varios países de la región, el incre-

mento de la matrícula en primaria resulta de esfuerzos notables y persistentes. Por ejemplo, México pasa de una población primaria de aproximadamente 7 millones en 1965, a 9.250.000 en 1970, 15 millones en 1980 y 15.400.000 en 1983. En esos mismos años Brasil pasa de una población de aproximadamente 5 millones en 1965 a 17 millones en 1970, 20 millones en 1980 y 24 millones en 1983⁴.

Entretanto, se volvió un lugar común sostener que la extensión de la oferta educativa se ha realizado a expensas de la calidad. Esta afirmación parece, cuando menos, discutible, ya que no existen parámetros claros para afirmar que la educación básica anterior a la década de los 80 o de los 70 era de mejor calidad que la de la primera mitad de los años 80. Como veremos más adelante, es muy difícil saber lo que se designa como "calidad" en el dominio de la alfabetización.

Es muy cierto que, como señala el documento de CEPAL-UNESCO antes citado, "la mala calidad de la educación primaria latinoamericana y caribeña se refleja en elevadas tasas de ingreso tardío a la escuela, repitencia, deserción temporal y deserción definitiva prematura" (p.44). Es bueno recordar que América Latina aceptó como "normal" un fenómeno quasi patológico: las tasas de repitencia de América Latina están entre las más altas del mundo, y se concentran en los primeros grados. "En efecto, uno de cada dos niños repite el primer grado y cada año, repiten en promedio 30% de todos los alumnos de la enseñanza básica" (...). "La repitencia explica que el alumno promedio de la enseñanza primaria permanezca 7 años en el sistema, pero aprueba sólo 4 años de escolarización" (p.44-5).

Las mayores tasa de repitencia se ubican en los tres

años iniciales del ciclo primario; el filtro más severo se ubica en el pasaje entre el primero y el segundo año de la primaria, alcanzando en algunos países de la región cifras desmesuradas (en Brasil, por ejemplo, pasan al segundo año poco más de la mitad de los que ingresaron).

¿Cómo se ha tratado de atacar este problema?. Tanto para disminuir la repitencia como para aumentar la retención (al menos en la medida en que ésta resulta afectada por la repitencia) *se han propuesto dos soluciones principales: a) promoción automática y b) ampliación de los servicios especializados de apoyo.* Voy a referirme específicamente a la promoción automática entre primero y segundo año de primaria y a la causa fundamental de la repetición de ese primer año escolar, que es la adquisición de elementos rudimentarios de lectura y escritura.

La *promoción automática* tiene serios oponentes dentro y fuera de las filas del magisterio: ellos sostienen que es una medida que lleva a "bajar la calidad de la educación" y que hace desaparecer lo que sería uno de los estímulos fundamentales del aprendizaje (la promoción). El contra-argumento es evidente: ¿no será acaso porque la calidad de la educación es tan mala que tantos niños no logran aprender?; ¿no es acaso a partir de ciertas teorías del aprendizaje (precisamente aquellas que sostienen que el aprender no es satisfactorio en sí mismo sino un simple medio para obtener otras gratificaciones) que se tiene una opinión tan desvalorizada de los niños? Aunque se pueda sostener con fundamento que la repitencia es anti-económica, anti-pedagógica y anti-psicológica, también es cierto que la promoción automática, sin más, no hace sino desplazar el "cuello de botella de la repitencia", creando al nivel del tercer año de primaria un problema nuevo para resolver. Sin embargo, el contra-argumento es

⁴ Fuente: Anuario estadístico de la UNESCO, 1985.

digno de tenerse en cuenta: en cualquier caso habremos conseguido que el niño permanezca un año más en la escuela, y ello, de por sí, es positivo.

La creación de servicios de atención especializada, como solución alternativa, plantea otras dificultades. Esta medida suele contar con la opinión favorable de todos los sectores: los maestros están de acuerdo, porque logran así aliviar las aulas súper-pobladas o librarse de los alumnos más difíciles; los profesionales (psicólogos y terapeutas) están de acuerdo porque se abre para ellos un mercado de trabajo; la opinión pública piensa que en esos servicios tan especializados se da seguramente una educación “de buena calidad”. La primera dificultad de esta alternativa tan bien recibida es de tipo económico: estos servicios encarecen muchísimo el costo por alumno de la atención educativa; son, por lo tanto, imposibles de ser considerados como una medida generalizable en países endeudados, que apenas si pueden pensar en expandir los empobrecidos servicios educativos de carácter general.

La segunda dificultad es quizá la más seria: cuando el niño es enviado a esos sistemas especializados (generalmente denominados “educación especial”) se adopta con él una actitud similar a la que se adopta frente a los niños realmente “especiales” o “atípicos” (los deficientes sensoriales, por ejemplo). Es decir, se trata al niño como si llevara consigo la causa de su propio trastorno. La institución escolar queda libre de responsabilidad. Algo debe haber en el niño mismo que lo lleva a fracasar. Y como el fracaso escolar inicial no se distribuye democráticamente en el conjunto de la población, sino que se concentra en los niños pobres de las zonas pobres, es casi inmediato pasar de allí a una visión patologizante, y a ver a esos niños como portadores de una patología individual (inmadurez,

Nadie niega que la repitencia de los alumnos y la interrupción de sus estudios responde en primer lugar a factores de discriminación social existentes fuera de la escuela.

falta de coordinación viso-motora, falta de discriminación visual o auditiva, etc.) o de una “patología social” (falta de estimulación en el hogar, deficiencias lingüísticas y culturales, etc.). Por más precauciones que se tomen al respecto, no conozco casos en donde la derivación de estos niños a un sistema de educación especial no cumpla una función discriminatoria.

Nadie niega que la repitencia de los alumnos y la interrupción de sus estudios responde en primer lugar a factores de discriminación social existentes fuera de la escuela. Pero también hay que considerar con detalle los factores intra-escolares

que inciden. En base a la experiencia acumulada, mi conclusión es la siguiente: no hay manera de atacar seriamente esos factores internos al funcionamiento de la institución escolar si no atacamos seriamente el problema de la calidad de la educación. Pero, ¿qué entendemos por “calidad” en el dominio de la alfabetización?

Tercer Objetivo del Proyecto Principal: “mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos mediante reformas adecuadas”. Comentario del documento de apoyo para la reunión del Comité Regional Intergubernamental (México, noviembre 1984): “El logro del objetivo de calidad del Proyecto Principal enfrenta varias dificultades. Tal vez la principal es que no existe un consenso definido sobre lo que ésta significa”⁵. ¿Será posible, en un dominio específico como el de la alfabetización, precisar mejor lo que significa una “alfabetización de buena calidad”?



5 Fuente: ED-84/PROMEDLAC/3, pág. 28

II. ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA ALFABETIZACIÓN

La alfabetización pareciera enfrentarse con un dilema: si se extiende la cobertura de los servicios educativos, se baja la calidad y hay que conformarse con un “mínimo de alfabetización”. Esto lleva a pensar en lograr un nivel “técnico rudimentario”, apenas la posibilidad de decodificar textos breves y de escribir algunas palabras (además de graficar cantidades y quizá operaciones elementales) pero sin acceder a la lengua escrita como tal.

Nada garantiza la perdurabilidad de tales adquisiciones, sobre todo si tenemos en cuenta que la vida rural en los países de la región aún no requiere un uso cotidiano de la lengua escrita. (No es extraño que algunos autores se pregunten si algunos de los resultados obtenidos de incremento de la alfabetización, como cifras globales, no se deben más al proceso de urbanización, que a las acciones educativas específicas)⁶.

Más aún: por más exitosas que sean las campañas de alfabetización de adultos, no hay garantías de alcanzar porcentajes altos y durables de alfabetización mientras la escuela primaria no cumpla eficazmente con su labor alfabetizadora. *En la medida en que la escuela primaria siga expulsando a grupos considerables de niños que no logra alfabetizar, se seguirá reproduciendo el analfabetismo de los adultos.*

En la medida en que la escuela primaria siga expulsando a grupos considerables de niños que no logra alfabetizar, se seguirá reproduciendo el analfabetismo de los adultos.

Uso con toda intención el término “expulsar” en lugar de los eufemismos “retención” (por parte de la institución) o “abandono” (por parte de los alumnos) porque trataré de demostrar cómo operan en el interior del sistema escolar mecanismos encubiertos de discriminación que dificultan la alfabetización a aquellos sectores sociales que más necesitan de la escuela para alfabetizarse.

De todos los grupos poblacionales, los niños son los más fácilmente alfabetizables. Ellos tienen más tiempo disponible para dedicar a la alfabetización que cualquier otro grupo de edad y están en proceso continuo de aprendizaje (dentro y fuera del contexto escolar), en tanto que los adultos ya han fijado modos de acción y de conocimiento más difíciles de modificar. (En muchos casos, los adultos han elaborado también “estrategias de sobrevivencia” que les permiten vivir en el medio urbano sin sentir la necesidad de leer y escribir).

Trataré también de mostrar que el logro de los objetivos de alfabetización de los niños congruente con el Proyecto Principal requiere *superar la visión de la introducción a la lectura y la escritura como el aprendizaje de una técnica* y, en esa medida, está indisolublemente ligado al problema de la “calidad de la educación” (con una consideración de esa “calidad” vinculada a la detección y eliminación de los me-

canismos de discriminación antes mencionados).

Hablando como investigadora dedicada fundamentalmente a tratar de comprender el desarrollo de las conceptualizaciones infantiles sobre la lengua escrita, puedo afirmar que los resultados recientes de las investigaciones sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños llevan a una conclusión que merece tenerse en cuenta.

Los niños son fácilmente alfabetizables; son los adultos quienes han dificultado el proceso de alfabetización.

III. LOS OBJETIVOS DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Antes de desarrollar el tema anterior, debemos preguntarnos ¿cuáles son los objetivos de la alfabetización inicial? Muy a menudo esos objetivos se definen de manera muy general en los planes y programas, y de una manera contradictoria con esos objetivos en la práctica cotidiana y en los ejercicios que se proponen para el aprendizaje.

Es común registrar dentro de los objetivos manifiestos en las introducciones de planes, manuales y programas, que el niño debe lograr “el placer por la lectura” y que debe ser capaz de “expresarse por escrito”. Las prácticas convencionales llevan, sin embargo, a que la expresión escrita se confunda con la posibilidad de repetir fórmulas estereotipadas, a que se practique una escritura fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real y ni siquiera con la función de conservar información. Uno de los resultados conocidos es que esta expresión

6 Nagel, J., Alfabetocao Camponesa: Problemas e sugestoes. Cadernos de Pesquisa, 52, 51-60, 1985 (Publicado originalmente en: *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*, México: CENTE-UNESCO, 1982)

escrita es tan pobre y desafortunada que incluso quienes llegan a la Universidad (una super-selección de aquellos que llegaron a la primaria) presentan serias deficiencias, las que han conducido al escándalo que significa la presencia de “talleres de lectura y redacción” en no pocas instituciones de nivel terciario de la región. Otro resultado bien conocido es la gran inhibición que los jóvenes y adultos mal alfabetizados presentan respecto a la lengua escrita: evitan escribir, tanto por temor a cometer errores de ortografía como por la dificultad de decir por escrito lo que son capaces de decir en lengua oral.

La declaración acerca del “placer por la lectura” lleva a privilegiar un único tipo de texto: la narrativa o la literatura de ficción, olvidando que una de las funciones principales de la lectura todo a lo largo de la escolaridad es la obtención de información a partir de textos escritos. Aunque los niños deben leer en las clases de ciencias sociales, de ciencias naturales y de matemáticas, esa lectura aparece disociada de “la lectura” que corresponde a las clases de lengua. Uno de los resultados es, una vez más, un déficit bien conocido a nivel de la educación media y superior: los estudiantes no saben resumir un texto, no son capaces de reconocer las ideas principales y, lo que es peor, no saben seguir una línea argumentativa de modo de identificar si las conclusiones que se presentan son congruentes con la argumentación precedente. Por lo tanto, no son lectores críticos capaces de preguntarse, delante de un texto, si hay razones para compartir el punto de vista o la argumentación del autor.

El énfasis prácticamente exclusivo puesto sobre la copia en las etapas iniciales del aprendizaje, en desmedro de todo intento por crear una representación para una serie de unidades lingüísticas similares (listas) o para un men-

Uno de los resultados conocido es que esta expresión escrita es tan pobre y desafortunada que incluso quienes llegan a la Universidad presentan serias deficiencias.

saje sintácticamente elaborado (texto), lleva a que la escritura se presente como un objeto ajeno a la propia capacidad de comprensión. Está allí para ser copiado, reproducido, pero no comprendido ni recreado.

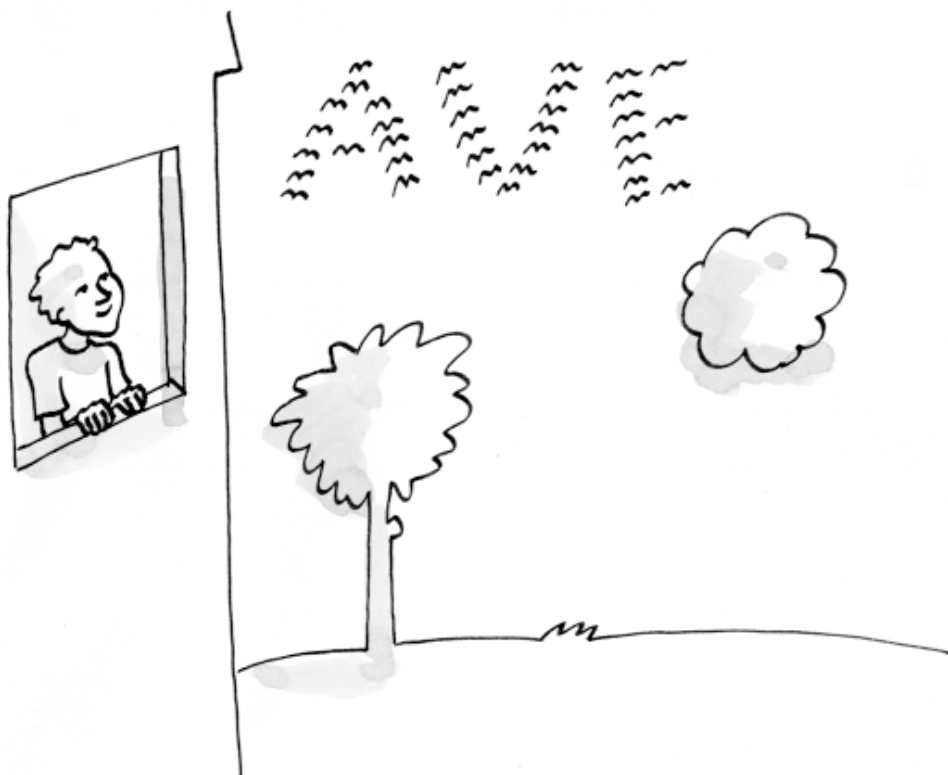
Uno de los objetivos sintomáticamente ausentes de los programas de alfabetización de niños es el comprender las funciones de la lengua escrita en la sociedad. ¿Cómo llegan los niños a comprender esas funciones? Los niños que crecen en familias donde hay personas alfabetizadas y donde leer y escribir son actividades cotidianas, reciben esta información a través de la participación en actos sociales donde la lengua escrita cumple funciones precisas. Por ejemplo, la madre escribe la lista de cosas a comprar en el mercado, lleva consigo esa lista y la consulta antes de terminar sus compras; sin pretenderlo, está transmitiendo información acerca de una de las funciones de la lengua escrita (sirve para

No son lectores críticos capaces de preguntarse, delante de un texto, si hay razones para compartir el punto de vista o la argumentación del autor.

ampliar la memoria, sirve como recordatorio, para descargar la memoria). Se busca en el directorio telefónico el nombre, dirección y teléfono de algún servicio de reparación de un artefacto descompuesto; sin pretenderlo, se transmite información acerca de que la lectura nos permite informarnos de algo que no sabíamos antes de leer. Se recibe una carta, o alguien deja un recado que debe ser leído por otro familiar al llegar; sin pretenderlo, se transmite información acerca de otra de las funciones de la lengua escrita (sirve para comunicarse a distancia, para decirle algo a alguien que no está presente en el momento de escribir el mensaje).

Eso que un niño que crece en un ambiente alfabetizado recibe cotidianamente como información, es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización. Eso es lo que la escuela “da por sabido”, ocultando así sistemáticamente, a quienes más lo necesitan, para qué sirve la lengua escrita. Y al ocultar esta información, discrimina. Porque es imposible obtener esta información fuera de los actos sociales que convierten la lengua escrita en funcional. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas se presenta la escritura como un “objeto en sí”, importante dentro de la escuela ya que regula la promoción al año escolar siguiente, y también importante “para cuando sea grande”, sin que se sepa en realidad de qué manera ese “saber hacer” estará ligado a la vida adulta (¿prestigio social?, ¿condiciones de trabajo?, ¿acceso a mundos desconocidos?).





IV. LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DEL APRENDIZAJE

En el transcurso de los siglos la escuela (como institución) ha operado una transmutación de la escritura. De objeto social la ha transformado en objeto exclusivamente escolar, ocultando al mismo tiempo sus funciones extra-escolares: precisamente aquellas que dieron históricamente origen a la creación de las representaciones escritas del lenguaje. Es imperioso (pero nada fácil de lograr) restablecer al nivel de las prácticas escolares una verdad elemental: *la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa.*

La escuela (como institución) se ha convertido en custodia de este objeto social que es la lengua escrita, y solicita del sujeto en proceso de aprendizaje una actitud de respeto ciego frente a ese objeto, que no se propone como un objeto sobre el cual se puede actuar sino como un objeto para ser completado y reproducido fielmente, sin modificarlo.

Esa actitud de respeto ciego se modifica en los más mínimos detalles. El aprendiz debe respetar cuidadosamente la forma de las letras y reproducirlas siguiendo un modo de trazado que se le impone. Se le oculta así que las formas de las letras no son fijas, si no que, al igual que las unidades de la lengua, no se definen aisladamente sino en función de todas las otras y que cada una tiene una definición diferente en los distintos “tipos” de letras (imprenta, cursiva, ornamentales, etc.); se le oculta así que —dentro de cada “tipo”— cada letra tiene un rango permitido de varia-

ciones irrelevantes (porque no afectan su identificación) y un rango definido de variaciones relevantes (porque afectan su identificación).

El aprendiz debe respetar cuidadosamente la ortografía desde el inicio, como si “el ropaje gráfico” de cada palabra estuviera dado desde toda la eternidad; se le oculta así que la escritura —tanto como la lengua oral— son objetos que evolucionan, y que si bien hay poderosas razones para mantener, dentro de ciertos límites, la norma ortográfica establecida, ésta no es sino una convención útil que permite la comunicación a distancia entre hablantes que comparten la misma lengua pero no el mismo dialecto (y que, por lo tanto, van a leer el mismo texto con pronunciaci3nes muy diferentes según cuál sea la variante de la lengua que aquellos aprendieron en sus primeros años de vida).

Se le exige al aprendiz, desde el inicio, que pronuncie como está escrito, invirtiendo así las relaciones fundamentales entre habla y escritura: no son las letras que “se pronuncian” de cierta manera; son las palabras las que se grafican de cierto modo. Se le exige al aprendiz, desde el inicio, un respeto ciego hacia lo que un texto “dice”, exactamente, independientemente de lo “quiera decir”; el respeto por la forma se pone por delante de cualquier intento de interpretar el contenido, porque se teme que los intentos por interpretar lleven a anticipar significado, y que esta anticipación lleve la sustituci3n léxica o a la paráfrasis en des-

La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa.

Hay niños que llegan a la escuela sabiendo que la escritura sirve para escribir cosas inteligentes, divertidas o importantes.

medro de la forma; se invierte también así la relación fundamental entre forma y significado: lo primero es lo que se quiere decir; la escritura —tanto como la lengua oral— nos ofrece múltiples opciones para decirlo (más o menos afortunadas, más o menos precisas, más o menos pertinentes en cierto contexto comunicativo, más o menos bellas, originales y expresivas).

Por más que se repita en las declaraciones iniciales de los métodos, manuales o programas, que el niño aprende en función de su actividad, y que hay que estimular el razonamiento y la creatividad, las prácticas de introducción a la lengua escrita desmienten sistemáticamente tales declaraciones. La enseñanza en este dominio sigue apegada a las prácticas más envejecidas de la escuela tradicional, aquellas que suponen que sólo se aprende algo a través de la repetición, la memorización, la copia reiterada de modelos, la mecanización.

Toda esta práctica transmite ciertos mensajes, a menudo contradictorios. Al mismo tiempo que se presenta a la escritura como un objeto inmutable (no como el producto de una práctica histórica) y como un objeto “en sí” casi sacralizado (no como un poderoso instrumento en las acciones sociales), se proponen al niño oraciones para leer y para copiar que constituyen una afrenta a la inteligencia infantil. Hay niños que llegan a la escuela sabiendo que la escritura sirve para escribir cosas inteligentes, diver-

tidas o importantes. Esos son los que terminan de alfabetizarse en la escuela, pero empezaron a alfabetizarse mucho antes, a través de la posibilidad de entrar en contacto, de interactuar con la lengua escrita. Pero hay otros niños, precisamente aquellos de los que se hablan en el Proyecto Principal, que necesitan de la escuela para apropiarse de la escritura. Pero esas prácticas escolares no les permiten apropiarse de nada: terminarán siendo meros reproductores de signos extraños.

En base a una serie de experiencias innovadoras de alfabetización que se vienen desarrollando en distintos países latinoamericanos (a las que me referiré más adelante) parece factible plantear de una manera diferente los objetivos de la alfabetización de niños (al menos de los niños de zonas urbanas marginadas, que constituyen una de las poblaciones meta del Proyecto Principal). En dos años de escolaridad esos niños pueden lograr una alfabetización de mejor calidad, entendiéndolo por ello:

- comprensión del modo de representación del lenguaje que corresponde al sistema alfabético de escritura (diferenciándolo de la escritura matemática, que corresponde a un sistema ideográfico);
- comprensión de las funciones sociales de la escritura, que determinan diferencias en la organización de la lengua escrita y por lo tanto, generan diferentes expectativas con respecto a lo que puede encontrarse escrito en los múltiples objetos sociales que son portadores de escritura (libros, periódicos, envases de productos comestibles o de medicamentos, cartas, letreros en la vía pública, etc.);

- lectura comprensiva de textos que corresponden a distintos registros de lengua escrita (textos narrativos, informativos, periodísticos, instrucciones, cartas, recados, listas, etc.), enfatizando la lectura silenciosa más que la oralización convencional;
- producción de textos respetando los modos de organización de la lengua escrita que corresponde a esos registros diferentes;
- actitud de curiosidad y falta de temor frente a la lengua escrita.

En esos dos años iniciales pueden lograrse esos objetivos peor es difícil pretender, además, una adecuación completa a los aspectos ortográficos normativos, sin distorsionar desde el inicio el proceso de apropiación de la escritura.

En particular hay que distinguir la corrección ortográfica que es producto de la copia, de aquella que corresponde a la producción libre.

Es preciso ser honestos sobre este punto. La corrección ortográfica aparece casi siempre como uno de los tantos objetivos que no se cumplen. En particular hay que distinguir la corrección ortográfica que es producto de la copia, de aquella que corresponde a la producción libre. En la producción libre es preciso tener una larga experiencia como lector para poder anticipar la forma convencional de las palabras de baja frecuencia, para poder anticipar las separaciones convencionales entre las palabras, el uso de mayúsculas y signos de puntuación. *Lo importante, en el primer período de la alfabetización, es saber ubicar correctamente la duda ortográfica.*

7 Algunos se preguntan, por ejemplo, si “mano” se escribe “con la ma de mamá” si “dado” se escribe con/d/ de “dedo”, e incluso hemos registrado preguntas tan absurdas como estas “¿gato se escribe con la /g/ de gato?”.

Por ejemplo, es legítimo dudar, en castellano si una palabra que se inicia con vocal lleva hache inicial, pero no es legítimo tener la misma duda en el caso de una palabra que se inicia con consonante; es legítimo dudar entre b y v, entre ll o y, pero no frente a todas las letras de cada palabra. Muchísimos niños, después de uno o dos años de escolaridad, ni siquiera saben ubicar correctamente la duda ortográfica, lo que genera una inseguridad sistemática⁷.

Aclaremos también, aunque no pueda ser desarrollado en detalle en un trabajo de este tipo, que utilizamos la expresión “apropiación de la escritura” con un sentido técnico y no meramente ideológico. Hay una diferencia sustancial entre plantear como objetivo de la alfabetización la adquisición de una técnica de transcripción de formas gráficas en formas sonoras, y plantear como objetivo la comprensión del modo de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales.

V. LAS DIFICULTADES INNECESARIAS Y SU ROL DISCRIMINADOR

Los niños son fácilmente alfabetizables, a condición de que descubran, a través de contextos sociales funcionales, que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido.

Son los adultos quienes han dificultado el proceso imaginando secuencias idealizadas de progresión acumulativa, estimulando modos idealizados de habla que estarían ligados a la escritura, y construyendo definiciones

de lo fácil y lo difícil que nunca tomaron en cuenta de qué manera se define lo fácil y lo difícil para el actor principal del aprendizaje: el niño. Todo eso ha llevado a hacer al proceso más difícil de lo que debería ser, a producir fracasos escolares innecesarios, a estigmatizar a una gran parte de la población, y a convertir la experiencia de alfabetización en una experiencia literalmente traumática para muchos niños.

Es preciso enfatizar que el rechazo lingüístico es uno de los mecanismos de discriminación, al interior de la escuela, con mayores consecuencias para el niño.

Tomemos cada uno de estos puntos. A partir de la idea de que cada letra representa de manera precisa un sonido de la lengua se tiende a corregir, con la pretensión de homogeneizar, la pronunciación. Es preciso enfatizar que esta dimensión que estamos considerando es independiente de las metodologías precisas de enseñanza que se practiquen (aunque aparezca con mayor relevancia en los llamados métodos fonéticos o silábicos). Como la escritura es prestigiosa, se pasa de allí con gran facilidad a suponer que representa las variantes prestigiosas de la lengua, o sea las variantes dialectales que corresponden, en los distintos países de la región, a la llamada “lengua culta”, y que es más correcto caracterizar como el modo de habla de los grupos poderosos dentro de la sociedad y/o el modo de habla del centro político y cultural del país. El resultado inmediato es, en todas las regiones, el mismo: *se rechaza el*

modo de habla de los niños de grupos socialmente marginados como inconveniente para acceder a la escritura.

Es preciso enfatizar que el rechazo lingüístico es uno de los mecanismos de discriminación, al interior de la escuela, con mayores consecuencias para el niño. Primero porque al rechazar una variante dialectal se está rechazando no solamente al niño sino a su grupo social de pertenencia; segundo, porque nadie puede cambiar su forma de habla por un acto de voluntad individual (todos llevamos la marca lingüística no sólo de nuestra lengua materna sino de la variante dialectal de esta lengua que aprendimos como primera, aunque podemos, por supuesto, adquirir otras variantes dialectales tanto como podemos adquirir otras lenguas); tercero, porque las profesoras — que tampoco suelen hablar las variantes prestigiosas — operan una idealización de su propia percepción del habla que crea distorsiones lingüísticas a veces caricaturescas; cuarto, porque *la escuela no puede, por más que lo pretenda, modificar la lengua oral de la comunidad* (excepto, y en mínima medida, a nivel lexical).

No hay ninguna prueba empírica que permita concluir que es necesario cierto modo de pronunciación para acceder a la lengua escrita. Más bien, hay experiencia empírica de lo contrario: en los distintos países latinoamericanos de la lengua hispana, los grupos privilegiados de la población se alfabetizan sin dificultad, a pesar de las marcadas diferencias dialectales que existen entre las llamadas “formas cultas” de habla de esos diferentes países.

Toda escritura alfabética tiene como principio fundamental el marcar las diferencias sonoras a través de diferencias gráficas, pero en el devenir histórico se producen inevitablemente desfasajes entre este principio general y las realizaciones concretas de los

usuarios. Esto es así por dos razones. La primera tiene que ver con una variable temporal: las ortografías de las lenguas escritas evolucionan mucho más lentamente que el habla. La segunda razón es de carácter espacial: en la medida en que una lengua se extiende a un número creciente de usuarios dispersos en un área geográfica amplia, surgen variantes dialectales que se apartan en mayor o menor medida de lo que se representa por escrito. Por estas dos razones (además de varias otras que pueden agregarse), es falso suponer que la escritura representa el habla, o un modo idealizado de habla. La escritura representa la lengua, y no el habla. Cualquier intento de justificar la ortografía a partir de la pronunciación lleva a rechazar las variantes de habla de los niños de las poblaciones socialmente marginadas, y a dificultar su aprendizaje. Esta es una de las razones fundamentales por las cuales *la corrección ortográfica no puede exigirse en las primeras etapas de la alfabetización, a riesgo de distorsionar el proceso desde sus mismos comienzos.*

La pedagogía de la lecto-escritura se ha dedicado insistentemente a una polémica infructuosa sobre los métodos. Todas las metodologías construyen secuencias idealizadas de progresión acumulativa, los famosos "pasos metodológicos", que van de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, con una definición de esos términos hecha "desde afuera", sin ni siquiera dudar que esas definiciones puedan no corresponder a lo que es difícil o complejo para el niño.

Todas esas metodologías —por diferentes que parezcan— tienen mucho en común. Lo más importante es la decisión acerca del orden de presentación de las unidades elegidas (sean estas las letras —confundidas muy a menudo con los fonemas—, las sílabas, las palabras o las oraciones). Ese orden de presentación está

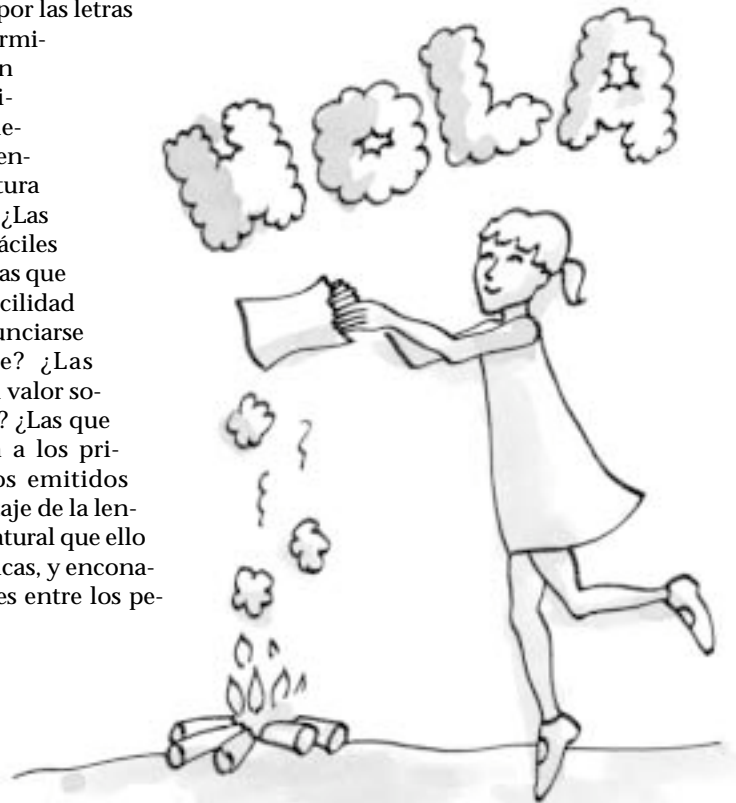
sustentado en una concepción subyacente acerca del proceso de aprendizaje, que es visto fundamentalmente como un proceso acumulativo de informaciones (por más que se diga lo contrario en las páginas de introducción). Si el punto de partida son las letras, hay un secuencia pre-determinada para presentarlas (iniciando generalmente con las vocales); si el punto de partida son las sílabas, también hay una secuencia pre-determinada (iniciando con las sílabas directas y generando las famosas secuencias del "ma-me-mi-mo-mu", "pa-pe-pi-po-pu", etc.); y lo mismo vale para las palabras (en el método de palabra generadora) o para las oraciones (donde el inicio más frecuente lo constituyen las oraciones declarativas breves).

Digamos de inmediato que la decisión acerca de cuáles pueden ser los elementos iniciales propuestos para el aprendizaje da materia a múltiples discusiones. Para dar sólo un ejemplo: si se decide empezar por las letras

¿cómo se determina cuáles han de ser las primeras? ¿Las letras más frecuentes en la escritura de la lengua? ¿Las que son más fáciles de graficar? ¿Las que con mayor facilidad pueden pronunciarse aisladamente? ¿Las que tienen un valor sonoro unívoco? ¿Las que corresponden a los primeros sonidos emitidos en el aprendizaje de la lengua oral? Es natural que ello genere polémicas, y enconadas discusiones entre los pedagogos.

Lengua oral y lengua escrita: algunas diferencias

Curiosamente, nadie se pregunta nada semejante con respecto al proceso de adquisición de la lengua oral. Allí no hay polémicas metodológicas porque se trata de un aprendizaje extra-escolar. A ninguna madre se le ocurre ocultarle a su hijo ciertos fonemas de la lengua porque son difíciles: ellas hablan y cantan a sus hijos sin preocuparse por saber cuáles fonemas están presentando y en qué orden lo están haciendo. Y las otras personas que rodean al niño hablan entre sí, permitiendo que los niños los escuchen, aunque supongan que no pueden entender todo lo que escu-



Nadie le niega a los niños acceso a la información lingüística antes de que sean hablantes; nadie propone un plan de presentación de esa información lingüística en una secuencia pre-determinada.

chan. En otros términos, nadie le niega a los niños acceso a la información lingüística antes de que sean hablantes; nadie propone un plan de presentación de esa información lingüística en una secuencia pre-determinada. Esa información lingüística se presenta en contextos funcionales, lo que permite que el niño construya significados plausibles para los sonidos emitidos.

Las secuencias pedagógicas con respecto a la lengua escrita proceden de una manera completamente opuesta: las letras, las sílabas, las palabras o frases se presentan en un cierto orden, en dosis pre-fabricadas, iguales para todos, para evitar riesgos; se niega

acceso a la información lingüística hasta que se haya cumplido con los rituales de la iniciación; no se permite al niño “escuchar lengua escrita” (en sus diferentes registros) hasta que el mismo no pueda leer; la lengua escrita se presenta fuera de contexto (el maestro no lee para informarse ni para informar a otros, sino “para enseñar a leer”; no escribe para comunicar o para conservar información, sino para “enseñar a escribir”).

En el caso del aprendizaje de la lengua oral, los adultos que rodean al niño manifiestan regocijo cuando el niño hace sus primeros intentos por comunicarse oralmente. Nadie espera que, desde la primera palabra emitida, la pronunciación sea correcta. Nadie espera que, desde las primeras combinaciones de palabras que logre producir, la sintaxis sea perfecta. Todos intentan comprender lo que el niño dijo, suponiendo que algo quiso decir, y dan “feed-back” lingüístico al responder a sus demandas parafraseando, cuando les parece necesario, la emisión infantil (es decir, retraduciendo en el código adulto el significado identificado en la emisión infantil).

En el caso de la lengua escrita el comportamiento de la comu-

nidad escolar es marcadamente opuesto. Cuando el niño hace sus primeros intentos por escribir se lo descalifica de inmediato porque “hace garabatos”. Desde las primeras escrituras el trazado debe ser correcto y la ortografía convencional. Nadie intenta comprender lo que el niño quiso escribir, porque se supone que no puede escribir nada hasta no haber recibido la instrucción formal pertinente (en realidad: que es mejor que no escriba hasta no haber recibido la instrucción formal pertinente). Nadie intenta retraducir lo que el niño escribió, porque se le niega el derecho a acercarse a la escritura por un camino diferente al indicado por el método elegido por el maestro.

Las investigaciones sobre los procesos de adquisición de la lengua oral muestra claramente que la repetición juega un rol muy limitado en ese proceso. *Sabemos que los niños aprenden mucho más tratando de construir que repitiendo lo que otros dijeron. En la lengua escrita esos procesos de construcción están vedados. A ninguna de las metodologías en boga en la región se le puede ocurrir suponer que, desde el inicio del proceso de alfabetización, los niños pueden tratar de escribir palabras que nunca*



La escritura les presenta desafíos intelectuales, problemas que hay que resolver, precisamente para llegar a entender cuáles son las reglas de construcción internas al sistema.

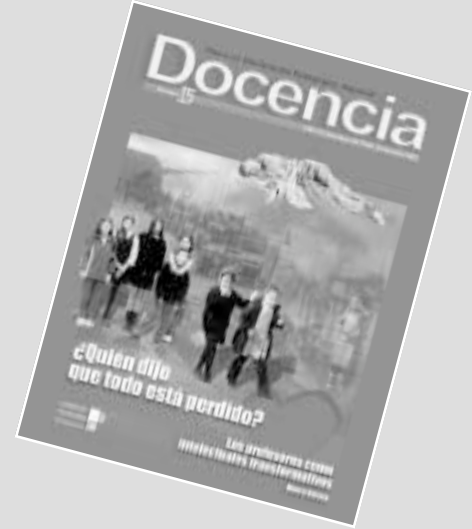
antes copiaron, y que esos intentos por construir una representación son tan importantes en este aprendizaje como los intentos de decir algo en lengua oral. A ninguna de esas metodologías se le ocurre dar instrumentos al profesor para saber leer —es decir, interpretar— esas producciones infantiles, para poder traducirlas sin descalificarlas (tal como lo hacemos en lengua oral, donde tratamos de entender lo que el niño dijo, diciéndolo a nuestra manera, sin necesidad de descalificar su emisión con un “¡tú no sabes hablar!”).

En la lengua oral le permitimos al niño que se equivoque al producir tanto como al interpretar, y que aprenda a través de sus intentos por hablar y por entender el habla de los otros. En la lengua escrita todas las metodologías penalizan continuamente el error, suponiendo que sólo se aprende a través de la reproducción correcta, y que mejor no tratar de escribir ni de leer si no se está en condiciones de evitar el error. La consecuencia inevitable es la inhibición: los niños no intentan leer ni escribir y por tanto no aprenden.

En la lengua oral no se aprende un fonema por vez, ni una sílaba ni una palabra por vez. Las palabras se aprenden, se desaprenden, se definen y se redefinen continuamente. No hay proceso acumulativo simple, unidad

por unidad, sino organización, desestructuración y reestructuración continua. Los niños tratan de ir sistematizando lo que aprenden (en el aprendizaje del lenguaje y en todos los dominios del conocimiento), ponen a prueba la organización lograda a través de actos efectivos de utilización del conocimiento adquirido, y reestructuran cuando descubren que la organización anterior es incompatible con los datos de la experiencia. Son activos por naturaleza; no se trata de que haya que motivarlos para que lo sean. Lo desmotivante, lo que dificulta el aprendizaje, es impedir estos procesos de organización de la información.

Esto no significa que el proceso de adquisición de la lengua escrita sea “natural y espontáneo”, que el maestro se limite a ser un espectador pasivo ni que baste con rodear al niño de libros para que aprenda solo. Es un proceso difícil para el niño pero no más difícil que otros procesos de adquisición de conocimiento. Es un proceso que exige tener acceso a la información socialmente vehiculizada, ya que algunas de las propiedades de la lengua escrita sólo se pueden descubrir a través de otros informantes y de la participación de actos sociales donde la escritura sirve para fines específicos. No es un proceso lineal sino un proceso con períodos precisos de organización, para cada uno de los cuales hay situaciones conflictivas que pueden anticiparse. Esos conflictos cumplen un rol constructivo en el proceso (no cualquier conflicto sino algunos muy específicos); el trabajo de la profesora es crucial en la identificación de la naturaleza de las dificultades que se presentan, alguna de las cuales representan problemas que deben ser enfrentados por los niños. La escritura les presenta desafíos intelectuales, problemas que hay que resolver, precisamente para llegar a entender cuáles son las reglas de construcción internas al sistema.



Participa
en la
revista

Docencia

Tú también
puedes participar
de Revista Docencia.

Envía
tus colaboraciones
e inquietudes a:

Moneda 2394, Santiago,
al Fax: 699 28 71, o al
correo-e:
docencia@colegiodeprofesores.cl