

Berta Braslavsky

ENSEÑAR A ENTENDER LO QUE SE LEE LA ALFABETIZACIÓN EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

Prólogo

Este libro se ocupa de la alfabetización temprana, que tiene lugar entre el nacimiento y los 8 años, período que, de acuerdo con la Asociación Internacional de Lectura, es “el más importante para el desarrollo de la alfabetización”. Se trata, pues, de un proceso que evoluciona durante el desarrollo cultural del niño a su paso por las situaciones de la familia, del nivel inicial y del primer ciclo de la escuela primaria. Responde a un enfoque distinto del que dominaba a fines del siglo XIX cuando, al fundarse los sistemas formales de educación, regían los paradigmas científico-naturales según los cuales debía iniciarse la alfabetización en la escuela, a los 6, 7 u 8 años. Es un enfoque nuevo que puede acordar con los fundamentos del actualizado principio de “educación para todos”.

El sistema formal de educación, como una sucesión numérica ordinal de abajo hacia arriba que comprende la educación primaria, secundaria, terciaria, de hecho se configuró en una pirámide porque el segundo y el tercer término se fueron estrechando como resultado de una reconocida selectividad social. En nuestro tiempo se realizan muchos esfuerzos, estimulados especialmente por la UNESCO, para lograr que la extensión de la escolarización secundaria se iguale a la de la educación llamada “primaria”. Pero, a la vez, muchos países que ya se han acercado a esa meta vuelven su mirada al primer término de la enumeración para recuperar la acepción latina del término *primarius* como “primero y principal”, porque ese nivel es donde se realiza la primera apuesta por la igualdad de oportunidades.

A medida que avanza la escolarización, en la escuela primaria se inscriben niños de todos los niveles sociales con desigualdades que la escuela no puede remediar aunque comprometen su resultado y en situaciones extremas suelen distraerla de sus objetivos al forzarla a brindar asistencialismo antes que enseñanza. Pero, generalmente, el distanciamiento social está acompañado por un distanciamiento cultural

que la escuela es la encargada de reducir. Y podría hacerlo porque, para todos los niños, la edad de la escuela primaria es la de plenitud de la capacidad de aprender y descubrir. No es pertinente, pues, mantener como su objetivo un mínimo de conocimientos suficientes para las mayorías, como generalmente ha ocurrido. Por el contrario, la primera educación que reciben los niños debe ponerlos a todos en condiciones de acceder a los niveles superiores.

Las falencias comprobadas por las evaluaciones internacionales y nacionales en todos sus niveles se concentran sobre los resultados en la comprensión del primero de sus instrumentos, la lengua escrita, que estuvo en el mismo origen de la escuela. Por eso, cuando se considera la necesidad de introducir cambios en el sistema formal se piensa en la lectura y la escritura como el “aprendizaje fundamental” del que dependen todos los demás.

Pero no sólo se trata de recuperar la prioridad de la educación primaria. A ella llegan los niños cuando ya se han producido momentos críticos en su desarrollo según las situaciones del medio en que han vivido y según su relación interna, vivencial, con esas realidades donde las diferencias culturales se superponen a las sociales a partir del lenguaje hablado y, en particular, del lenguaje escrito. Para las edades que preceden a la escolar, las primeras creaciones, los *kindergarten*, progresivamente se fueron institucionalizando en el “nivel inicial” —que en algunos países, como Argentina, es obligatorio nada más que en su último año—, como “preparatorio” de la escolarización. Aunque se han extendido en los últimos tiempos, no alcanzan para todos y sus objetivos no están bien definidos ya que existieron y todavía existen muchas dudas sobre la introducción de la lengua escrita en su currículo. Si nos remontamos aún más en el desarrollo infantil hasta la familia, son muy pocos los pasos que se han dado para favorecer la alfabetización en los hogares.

Afortunadamente, cuando ahora, en los comienzos del siglo XXI, se enfatiza la lectura y la escritura como cimiento del sistema formal e incluso antes, desde la familia, se cuenta con los conocimientos acumulados de manera interdisciplinaria por las nuevas ciencias humanas surgidas durante el siglo XX: la psicología —en particular la psicología de la infancia—, la antropología, la sociología, la lingüística, que arrojan nueva luz sobre la experiencia acumulada en la historia de la enseñanza a partir de las primeras luces encendidas por Juan Amós Comenio.

Creo, sin embargo, que los nuevos conocimientos no han sido suficientemente actualizados para ponerlos al alcance de la mayoría de nuestros docentes ni tampoco de los que se forman para practicar la docencia o para enseñar en los institutos que se encargan de su formación. Mi propósito es contribuir a llenar ese vacío, aunque sea con las limitaciones que impone la amplitud de los campos del conocimiento

que intervienen y sus precipitados avances en estos tiempos. Después de tantas polémicas, tantas experiencias, enfrentamientos, reflexiones, vale la pena conocer las nuevas miradas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, que despiertan nuevas esperanzas. Justamente ahora, cuando la cultura gráfica le abre paso a la cultura electrónica y se generan tantos interrogantes e incertidumbre como cuando se produjo el tránsito de la cultura oral a la cultura escrita. Este libro toma como fundamento la teoría sociohistórica cultural y su influencia en la teoría de la educación, enriquecida y refrendada por los más recientes descubrimientos sobre la alfabetización temprana, como lo expuse en diversas publicaciones y muy especialmente en *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, publicado en 2004 por esta misma editorial. Al introducir el concepto de desarrollo cultural y la simultaneidad del mismo con el desarrollo natural durante la infancia —y sus divergencias según las experiencias que el niño ha tenido en las relaciones con su medio cultural—, dicha teoría facilita explicaciones ante los nuevos desafíos de la educación para todos en la apuesta por la igualdad de oportunidades desde los primeros peldaños del sistema formal. Al mismo tiempo, la “historia natural de los signos”, que fundamenta su “prehistoria del lenguaje escrito” durante la primera infancia, ofrece nuevas perspectivas para interpretar la escritura como un proceso cultural e histórico que en el niño empieza muchos antes de ingresar a la escuela, especialmente en los hogares letrados, como lo demuestran investigaciones sobre alfabetización temprana de las últimas décadas.

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua escrita *per se*, el contenido del libro responde, en buena medida, a una hipótesis sobre las dificultades para la comprensión implicadas en las propias características del sistema alfabético de escritura y la importancia que ha tenido esa dificultad, a través de los siglos, en la historia de la enseñanza.

Como se comprueba en la antropología de la lengua escrita, a diferencia de los sistemas logográficos o ideográficos, cuyos signos se refieren directamente a las cosas o ideas, es decir, al significado, los signos del sistema alfabético se refieren al aspecto específicamente fonético de la lengua, es decir, a sus sonidos. Resultado del remoto y trascendente descubrimiento de los sonidos del habla, o fonemas, y su codificación en letras o grafemas, a partir del alfabeto que completaron los griegos se facilitó la expansión de la escritura en las más diversas lenguas. Pero a la vez se generó el problema de la comprensión del significado que no surge naturalmente de la decodificación de signos puramente fonéticos y por eso se producen las dificultades de su enseñanza. Nuevas interpretaciones de dicha complejidad comienzan a dar soluciones a ese problema histórico. Sobre todo cuando se reconoce que el principio alfabético de la relación entre el lenguaje

hablado y el lenguaje escrito tiene en cuenta a la escritura como “la función simbólica de un complejo sistema de signos” y a la palabra escrita como “el modelo gráfico de la palabra hablada”.

A lo largo de sus cuatro partes, este libro responde de algún modo a la hipótesis sobre el problema de la comprensión que nace con el sistema alfabético, se mantiene a través de toda la historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura y, finalmente, es el centro de la preocupación pedagógica en el presente. Se inicia con nuevas interpretaciones de la entidad de la lengua escrita y del acto de leer y de escribir, de la construcción social de la escritura en la historia cultural de la humanidad, analiza los métodos tradicionales, sus críticas y rectificaciones actuales; continúa con la evolución de su aprendizaje por el niño en las diversas situaciones que recorre mientras se desarrolla, y culmina con el análisis de la especificidad del sistema de educación formal y su rol en la aplicación de un modelo holístico de la alfabetización temprana. Ocupa en estas páginas un espacio muy importante el análisis de las estrategias del niño y especialmente de las estrategias educacionales para la comprensión del texto, que a su vez se apoya en un modelo evaluativo holístico, continuo y formativo, tomando como ejemplo un caso concreto de su aplicación.

No puedo omitir la mención de dos antecedentes principales que tuvieron lugar al calor de dos proyectos de educación a distancia. El primero, entre 1985 y 1992, dirigido a los docentes del primer ciclo de Educación General Básica de la Ciudad de Buenos Aires. El otro, entre 1997 y 2004, para los docentes del mismo ciclo de las provincias de Santa Cruz, Neuquén, Misiones y algunos distritos de Buenos Aires.

El primero comprendió siete módulos que fueron publicados y distribuidos gratuitamente por el Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Se llamó SICADIS (Servicios de Innovaciones Curriculares a Distancia), con el subtítulo de “La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia”. Dirigió su producción la profesora Graciela Carbone, por entonces directora general de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad. El segundo comprendió ocho módulos y se llamó *Adquisición inicial de la lectura y escritura en escuelas para la diversidad*. Organizó su realización la Fundación Pérez Companc, con la coordinación general de José María Tomé, que había actuado como tutor en el SICADIS, a partir de un convenio con los gobiernos respectivos de las provincias o distritos donde el proyecto se aplicó. Los módulos fueron distribuidos gratuitamente a los numerosos maestros —varios millares— que participaron en cursos presenciales, en sedes próximas o alejadas de su residencia.

En ambos casos, los contenidos estuvieron a mi cargo y el diseño y la producción de módulos fue realizado por Silvia Fernández de Gacio. Ellos respondían, inicialmente, a las nuevas orientaciones,

socioculturales, que en la década del setenta y del ochenta propiciaban transformaciones en la pedagogía de la lengua escrita, a partir de los avances de la lingüística, la socio y psicolingüística, y de intercambios e investigaciones comparadas en los cuales, algunas veces, tuve la ocasión de intervenir. Ya novedosos para aquella época, los primeros contenidos se enriquecieron con nuevos aportes y diseños en el proyecto que se inició en la Patagonia unos años después y se beneficiaron con nuevas informaciones de prácticas escolares que pasaron por pruebas de frustraciones y de éxitos.

La presente publicación difiere de las anteriores, ante todo por su formato, ya que no necesita apelar a los medios didácticos específicamente diseñados para relacionarse, a través de las estructuras modulares autosuficientes, con alumnos alejados, como interlocutores ausentes que, sin embargo, deben prepararse para las reuniones periódicas previstas.

En este caso se trata de un libro que desarrolla los mismos contenidos, enriquecidos de forma y de fondo gracias a las mismas experiencias que se realizaron en la educación a distancia. Aunque conservan la coherencia conceptual, responden a otra estructura en las cuatro partes de su distribución en un ordenamiento muchas veces aconsejado por la misma experiencia que se realizó con los módulos pero teniendo especialmente en cuenta la diferencia de los destinatarios. Y han prosperado no sólo por el refinamiento de los conceptos, sino también porque se incluyen nuevas reflexiones, datos y evidencias logradas en el tiempo transcurrido entre una y otra publicación.

Gran importancia ha tenido en esos cambios la última experiencia, iniciada en 1998 y todavía en curso en la Zona de Acción Prioritaria (ZAP) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Me refiero al proyecto Maestro Más Maestro. Dirigido a escuelas de las zonas de población más compleja de la ciudad, con acentuados índices de pobreza y señaladas diferencias lingüísticas y culturales, con los mayores índices de repetición en primer grado, puso “énfasis en la enseñanza vinculada a la adquisición de la lectura y la escritura buscando nuevas maneras de enseñar para resolver viejos problemas”. Ahora se ha extendido al primer ciclo en un número mucho mayor de escuelas de una zona más extendida.

Los contenidos que se presentan, en particular las estrategias que se describen en la cuarta parte con elementos de su autoevaluación, han sido elaborados, discutidos, puestos a prueba, rectificadas, enriquecidos en los cursos, talleres, reuniones de ciclo, modelado de clases, laboratorios que se impulsan en las escuelas con la mediación de las supervisiones distritales y una participación responsable de directores, coordinadores y maestros. Creo, sinceramente, que todos

ellos apuestan con mucha convicción a la igualdad de oportunidades desde el punto de partida de la escolaridad.

Berta Braslavsky, marzo de 2005