

Clase virtual N° 9

La enseñanza del sistema alfabético de escritura. Entre la tradición y la renovación.

Autora: Silvia M. González - Equipo de Áreas curriculares del Ministerio de Educación

Introducción

En las clases anteriores nos detuvimos sobre ciertas condiciones necesarias para que la alfabetización inicial suponga efectivamente el ingreso a la cultura escrita: la lectura de literatura, la conversación en las aulas y la relación de los chicos con el aprendizaje de la lectura y la escritura en distintos contextos, entre otras.

En esta clase volveremos sobre la pregunta acerca de cuál es el conjunto de saberes que supone la alfabetización inicial, y nos centraremos especialmente en los concernientes al sistema alfabético de escritura; también nos interesa tomar en consideración los desafíos y controversias que su enseñanza sigue generando.

Aún hoy, muchos padres, docentes y escuelas comparten la idea de que la alfabetización comienza por el aprendizaje de las letras, de su trazado, de la relación con los sonidos, de la escritura de palabras y de su inclusión y separación en oraciones simples.

Dada la implicancia que el aprendizaje del sistema alfabético de escritura tiene como condición indispensable (aunque no suficiente) en el progreso en la autonomía de los niños y su incidencia en la definición de los criterios de acreditación y promoción –y, por tanto, en las trayectorias escolares de los chicos–, los modos como se aprende, como se enseña y como se evalúa son temas que nos interpelan, preocupan y ocupan de un modo particular a los docentes, ahora y antes.

Desde el comienzo de la alfabetización, todos los saberes

En relación con los saberes a aprender (y a enseñar) enunciados al inicio de los Ejes de “Lectura” y “Escritura” de los NAP. *Lengua de Primer Ciclo del Nivel Primario*, entendemos que los contenidos abordados en clases anteriores aportan elementos teóricos que fundamentan por qué se considera la escuela como ámbito de cultura escrita, en la que se desarrolla la oralidad conversando sobre lo que se lee y escribe (entre otras posibilidades), la lectura y la escritura de textos completos como contenidos a enseñar desde el comienzo de la escolaridad y el docente como mediador entre los niños y los textos.

Como ya adelantáramos, en la clase 10 de este Ciclo se tratará especialmente el tema de la planificación de secuencias didácticas en las que se articulan, de modo equilibrado, distintos saberes de la alfabetización.

Los invitamos a revisar nuevamente el apartado “Enseñar Lengua en Primer año” del NAP. *Cuadernos para el aula. Lengua 1*. Entre las páginas 21 a 28 se presentan los alcances de la alfabetización inicial y se desarrollan distintos argumentos que justifican la definición curricular simultánea de distintos saberes de la alfabetización inicial, acordada federalmente: sobre las funciones de la lengua escrita como patrimonio cultural, sobre los textos y las prácticas de lectura y escritura y sobre el sistema alfabético de escritura.

<http://www.me.gov.ar/curri-form/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>

<http://www.me.gov.ar/curri-form/cuadernos.html>

El todo y las partes, la vista y el oído: esta discusión no es nueva

Según las investigaciones de la Dra. Berta Braslavsky (1962), la obra de Comenio plantea ya en el siglo XVII la primera divergencia que luego, en el siglo XX, originó la clasificación de métodos sintéticos y analíticos. En sus textos, *Didáctica Magna* y *Orbis Pictus*, se encuentra la base de la discusión metodológica posterior respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura, dado que el primero propicia la enseñanza de la lectura por el método alfabético a partir de un procedimiento de síntesis, mientras que en el segundo texto aparece el primer antecedente del método que plantea la enseñanza a partir de palabras y frases completas.

Cada método conceptualizaba de modo diferente la incidencia de la significación y el trabajo psicológico de quien está aprendiendo: los métodos sintéticos no tienen en cuenta, en el punto de partida de la enseñanza, la significación, porque toman como inicio el aprendizaje de letras o sílabas aisladas; los analíticos parten siempre de la significación, no del elemento aislado. En algunos casos, no llegan nunca a las unidades sin significación, como en el caso del método global ortodoxo o puro. En los primeros, se proponen operaciones de síntesis y en los segundos, de análisis. Ambos tipos de métodos tratan de que se comprenda la relación de correspondencia entre los grafemas o signos de la lengua escrita y los fonemas de la lengua hablada.

En nuestro país, a partir de la segunda mitad del siglo XIX ya se había producido una ruptura con los métodos alfabéticos y silábicos aplicados en la época de la Colonia y se había iniciado una “política de la alfabetización” que generó la red de escuelas públicas, escuelas normales, bibliotecas populares. Domingo F. Sarmiento evaluaba en las últimas décadas del siglo XIX, el método de las cartillas: “Cómo aprenden los niños a leer con medios tan absurdos¹ e incompletos. Aprenden a fuerza de paciencia, rigores, y tiempo de parte de los que los enseñan, a fuerza de lágrimas, sufrimientos y hastío de parte de ellos; y al fin después de un año de correcciones y dudas, ellos, auxiliados de la memoria y de su admirable instinto por las analogías, descubren el sistema de organización de las sílabas.” (1952: 35)

Paralelamente, los docentes uruguayos Varela y Berra propusieron que la unidad de partida en el proceso alfabetizador fuese la palabra, pero se diferenciaron en cuanto a su valor significativo: Varela proponía enseñar la palabra total y Berra proponía un proceso analítico- sintético mediante el método denominado “de palabras generadoras”. Estas discusiones, que también se daban en Europa, encontraron una fuerte repercusión en nuestro país y se mantuvieron implícitas en las recomendaciones a los maestros aparecidas en los libros escolares de iniciación a la lectura, por ejemplo, los de Andrés Ferreyra y José Figueira que presentaremos más adelante. En síntesis, a principios del siglo XX, la palabra parecía ser el punto de partida indiscutible para cualquiera de los métodos; la

¹ Sarmiento se refiere a la cartilla, a la que describe así: “Compónese este método de lectura de un alfabeto o abecedario en que las letras que representan los sonidos elementales están confundidas y entremezcladas con consonantes, cuya nomenclatura se hace aprender de memoria a los niños.” (1952: 35, 36).

discusión residía en si la palabra debía ser seguida por operaciones de análisis, análisis y síntesis o debía permanecer indivisa.

Abrimos aquí un paréntesis a propósito del método de la palabra generadora, de gran repercusión durante años. Sabemos que generó la producción de infinidad de libros de lectura, como el emblemático *¡Upa!* de Constancio C. Vigil, *Amiguito* y tantos otros hasta la actualidad. En sus distintas variantes, como la del “Método Natural Italiano” empleado incluso hoy en la provincia de Salta y con alcances en otras provincias, ha tenido gran difusión y aceptación entre los maestros.

Los defensores del método rescatan aspectos relativos al aprendizaje y a la enseñanza. En cuanto al aprendizaje, consideran que la sistematicidad de su marcha analítica sintética –a diferencia de los métodos globales– permite con mayor efectividad que todos los chicos lleguen a comprender la relación sonido-grafía en poco tiempo y que puedan avanzar en el logro de su autonomía como lectores y escritores de palabras y frases. Desde el punto de vista de la enseñanza, se resalta que el método admite la planificación sistemática, el trabajo simultáneo en una clase numerosa, y la previsibilidad de las interacciones, entre otros aspectos.

Los detractores de este método afirman, en cambio, que es descontextualizado, que no parte de textos ni de temas que desafíen el conocimiento y el interés de los niños (recordemos la mítica frase “Mi mamá me mima”), que ignora lo que los chicos ya saben (por ejemplo, algunas letras) y sus diversos niveles de desarrollo en relación con la comprensión del principio alfabético, que el vocabulario se presenta de modo controlado (y no según la necesidad que surja del contenido que se esté tratando en clase) y que esta restricción de vocabulario, más la repetición de los pasos del método, suponen un ritmo monótono que resiente profundamente el interés de los chicos por aprender.

Durante el siglo XX se suceden ensayos, experiencias e investigaciones con el método global y su enfrentamiento con los métodos fónicos². En la década del sesenta, después de medio siglo de intentos para resolver el problema de la lectura inicial, parece haber coincidencia en torno del fracaso pedagógico del método global.

La obra de la Dra. Berta Braslavsky que sirve de base para esta reseña apareció en 1962, en medio de un clima de análisis del fracaso escolar que responsabilizó al método global como su causante. Sin embargo, la creación de una Comisión Nacional de Alfabetización, en 1965, presidida por Luz Vieira Méndez, exponente de la Nueva Educación en nuestro país, comenzaba a reconocer en el fracaso no solo el componente metodológico o las causas pedagógico-didácticas, sino la incidencia de factores socioeconómicos y culturales.³

No podríamos reproducir aquí el resultado completo de las investigaciones sobre la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura con la minuciosidad y complejidad con que lo han hecho Anne Marie Chartier y Jean Hébrard en Francia y Berta Braslavsky, Héctor Cucuzza y Pablo Pinneau, entre otros, en nuestro país. Recomendamos enfáticamente la lectura de sus obras, que consideramos un gran aporte para nuestra formación.

² Por ejemplo, en *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación* de mayo de 1931 se incluye un texto de R. Dottrens y E. Margairaz titulado “El método global de lectura”. Y en agosto de 1937, el texto “Métodos sintéticos. La enseñanza de la lectura y de la escritura” de Giovanni Calo.

³ La reseña hecha hasta aquí retoma fragmentos de Melgar y González (2008), “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Formación Docente Inicial - Educación Primaria - Lengua y Literatura”. Buenos Aires: INFD, ME.

Maestros que piensan su práctica

“Ser docente hoy es, desde esta perspectiva, tener creciente conciencia del desajuste de nuestros saberes para dar respuesta a las nuevas configuraciones de lo educativo, tanto escolar como no escolar y, sin embargo, no eludir el desafío que plantea la escolarización contemporánea, lo que implica algún nivel de involucramiento en la producción de saberes. Como mínimo, supone ensayar algunas rupturas –razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas–, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente.”

Terigi (2010: 38)

Luego de un plenario en que el tema no aparece, en los pasillos, en el corte para el café, uno o varios docentes pregunta por lo bajo a la profesora que ofrece un curso de capacitación (y que ha presentado hasta ahí “la” propuesta actualizada): “Sí, pero ¿con qué método?”. Esta pregunta retorna, aunque durante años se haya intentado acallarla. Y porque creemos que hay que darle un lugar en los espacios de intercambio con maestros (por más anacrónico e improcedente que parezca hoy el tema), es que revisaremos ahora, brevemente, el lugar que tuvo la discusión y el dominio del “método”⁴ en la formación y definición de la identidad de los maestros de primaria.

En su artículo “Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna”, la investigadora Adriana de Miguel expresa:

“Una problemática que consideramos central está dada por la relevancia política y teórica otorgada por el Normalismo a la cuestión del método. Esto obedecía a un conjunto de razones que permitieron que el Normalismo legitimara su práctica pedagógica a partir de un canon científico, la aplicación didáctica y la discusión metodológica. [...] la cuestión del método era esencial en la medida en que se jugaba nada menos que la propia identidad del magisterio. Porque para ser un maestro normal era imprescindible saber y poder enseñar a leer y a escribir de un modo correcto a los niños. En este sentido, la afirmación de que el método es el maestro no era exagerada, ya que en el uso idóneo de la metodología de alfabetización se jugaba la identidad profesional del Normalismo.

⁴ Tema ampliamente tratado por Berta Braslavsky en *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapeluz, 1962 y 1988; “Una revisión crítica de *La querrela de los métodos...* por su autora”, en *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003; “Los métodos de enseñanza de la lengua escrita: revisión histórica” en: *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Fue por eso que la insistencia por momentos obsesiva de los grandes pedagogos normalistas en la elaboración del método y su posterior aplicación recorre toda la historia de la educación normalista dando lugar a trazos y movimientos de continuidad y permanencia. Tal es el caso del método torrista que muestra la vigencia de la lección de lectura presente durante décadas en los libros de lectura escolar. Sin embargo, al mismo tiempo, se observa la discontinuidad y el cambio, los cuales se perciben claramente en la importancia de los debates metodológicos, la aparición de nuevas voces autorizadas y, aún más radicalmente, en el cambio de método para enseñar a leer y a escribir”.

De Miguel, 2004: 110 y 111



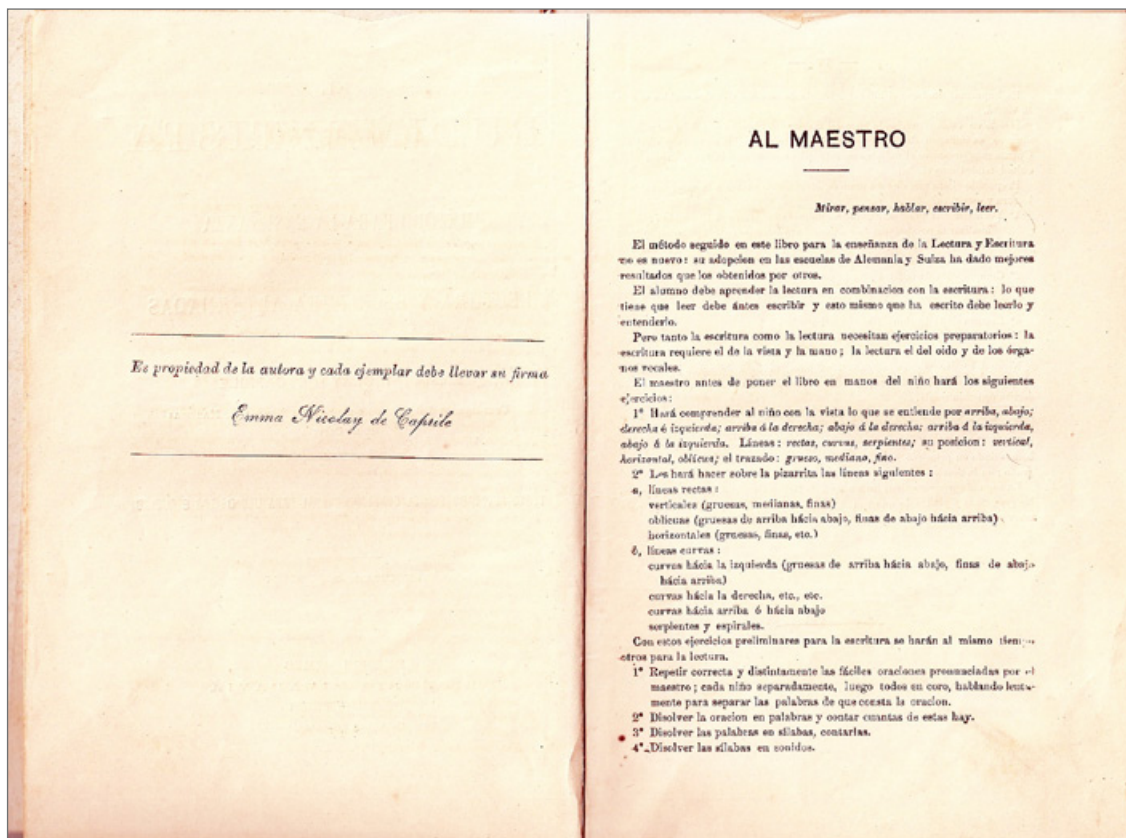
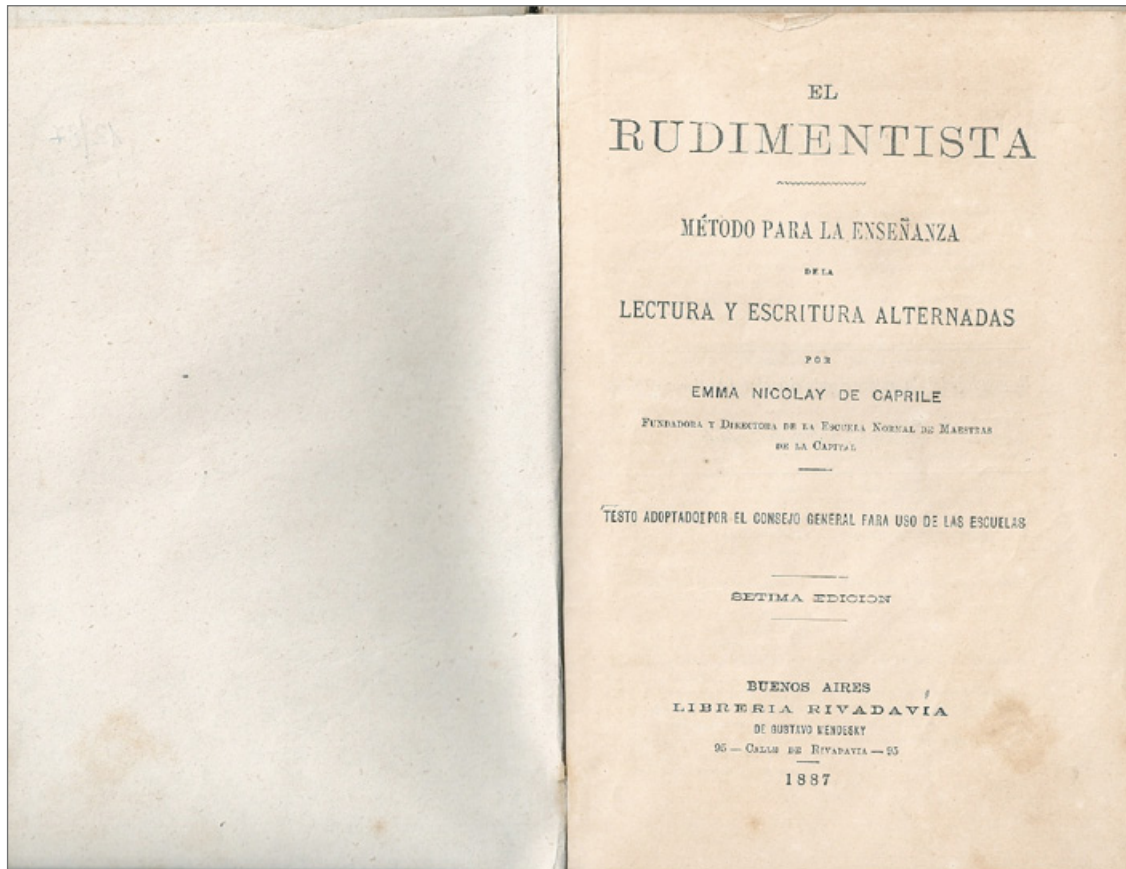
Actividad opcional

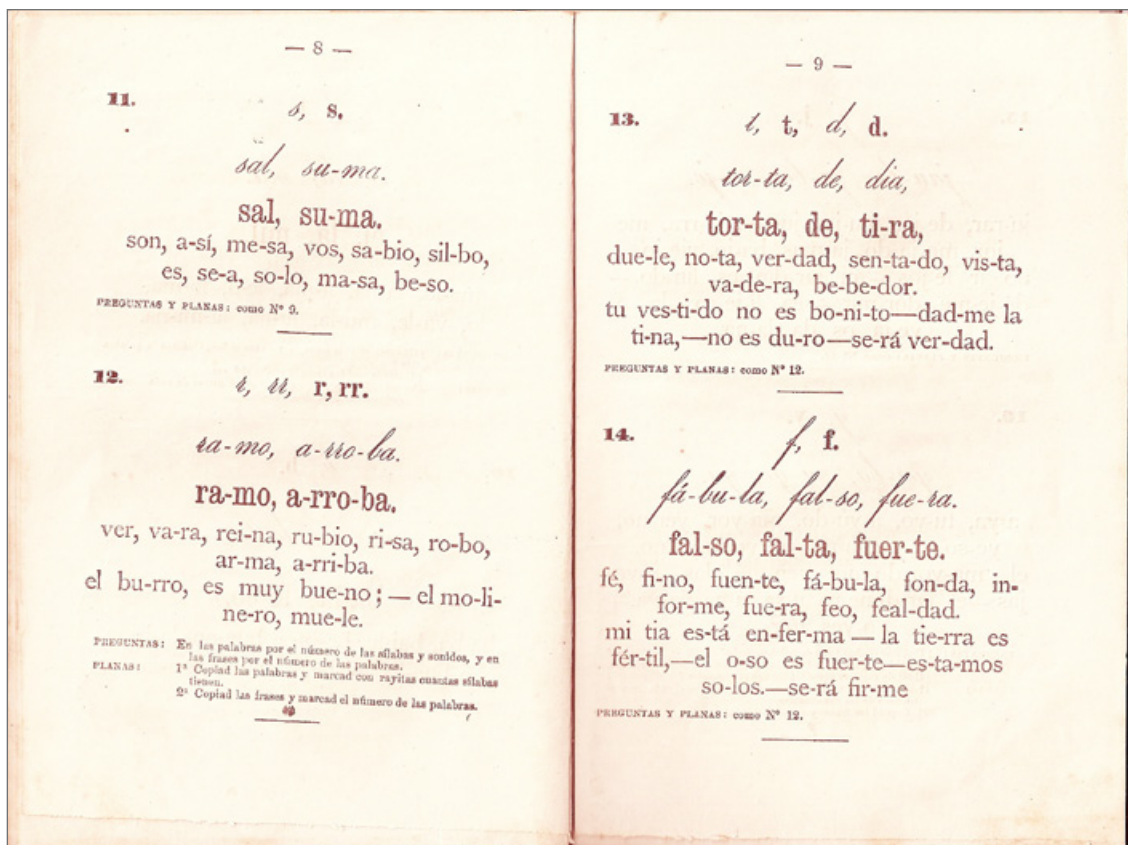
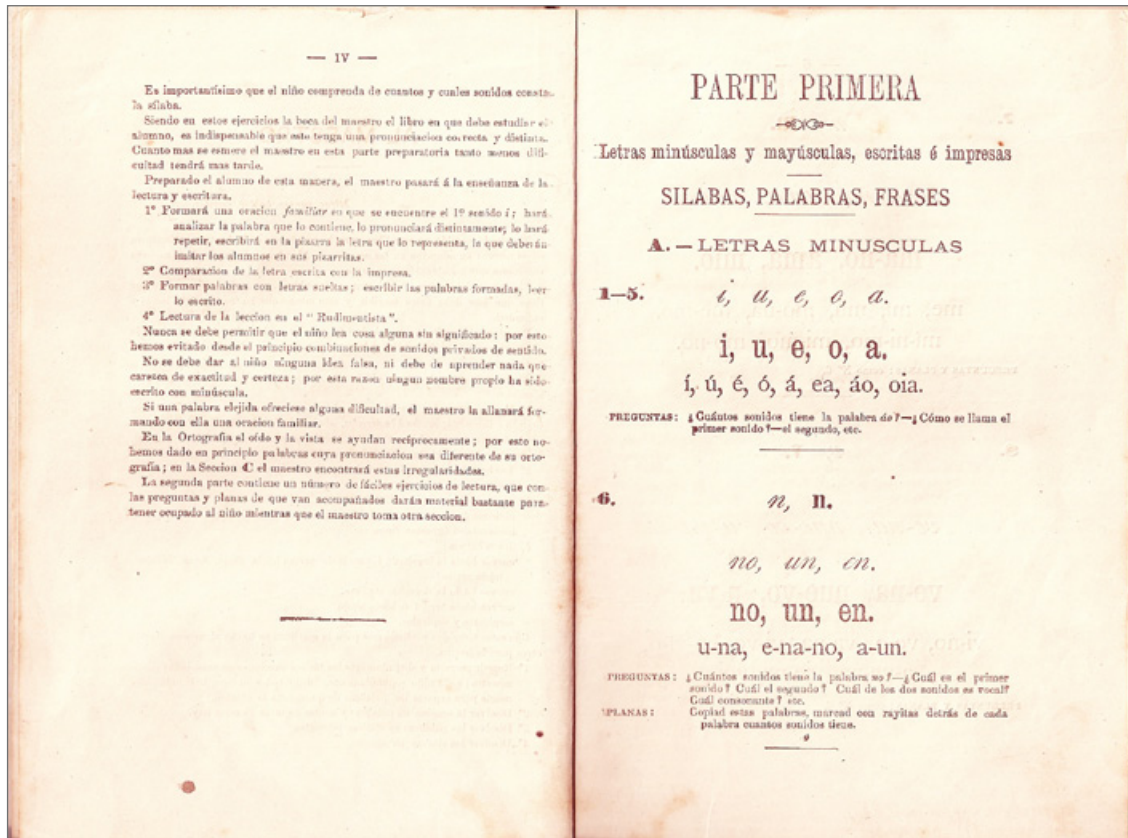
Para ilustrar el contenido de la cita anterior, proponemos contrastar y tomar nota acerca de los temas y los posicionamientos adoptados por distintos pedagogos de los siglos XIX y XX según discutieran, entre otros aspectos:

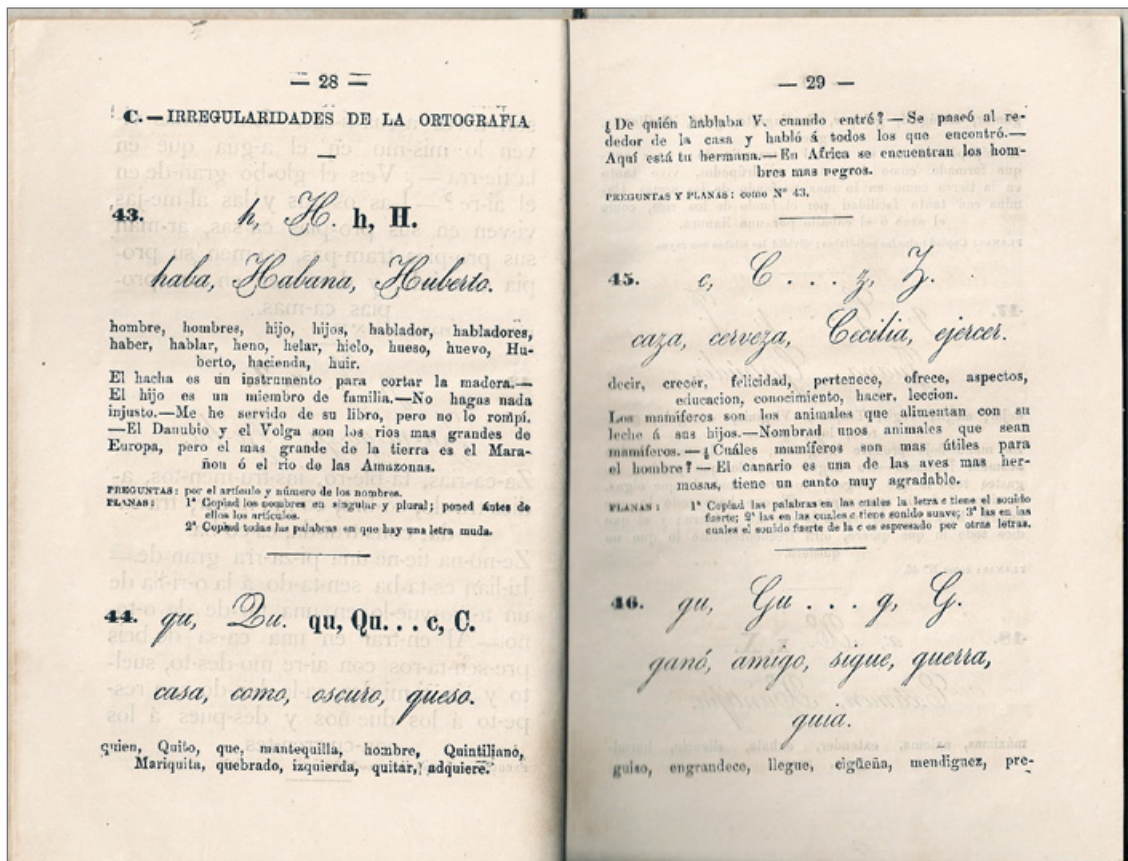
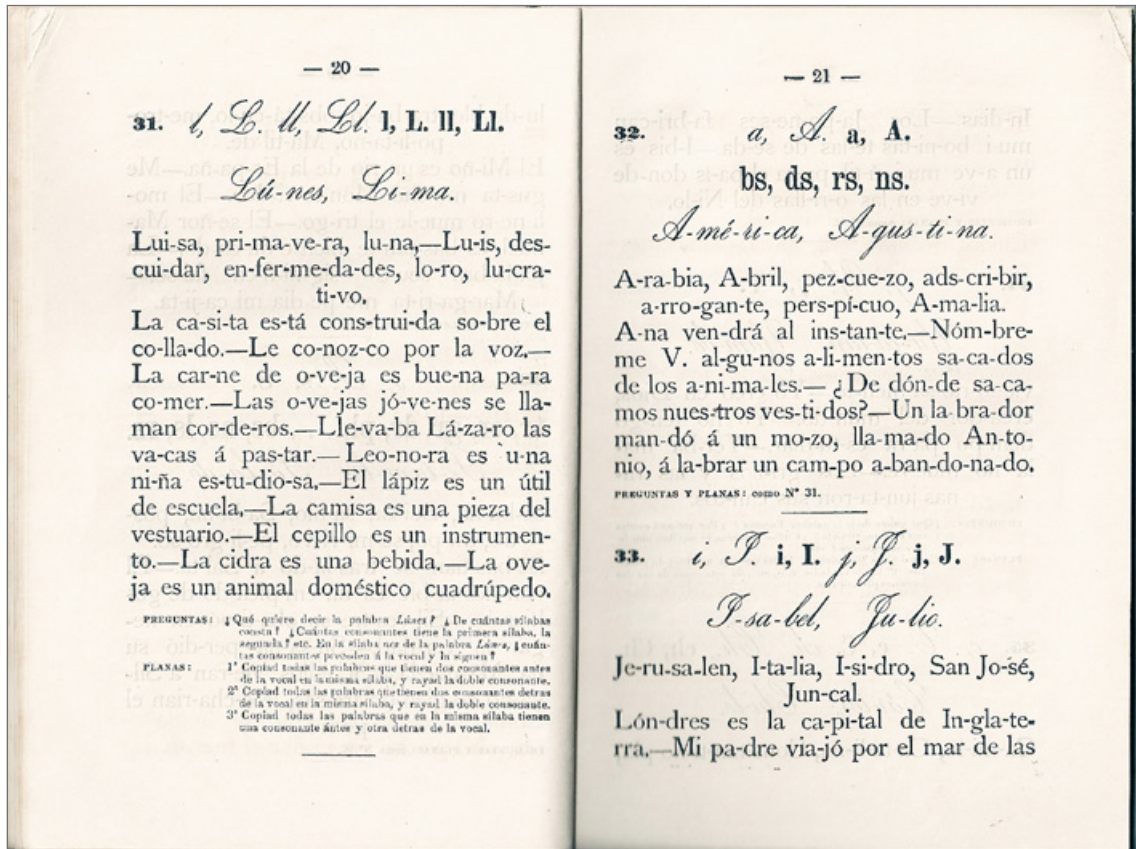
- qué se proponía como innovación (secuenciación de actividades de lectura, escritura, ejercitación; tratamiento –sintético, analítico, global– de las unidades –fonema, grafema, sílaba, palabra, frase, texto);
- qué lugar se le daba a la comprensión y producción de textos y cómo eran entendidas estas.

En las páginas que siguen encontrará imágenes de distintas obras: *El rudimentista* (1887)⁵, *El nene* (1880) y *Paso a paso* (1908).

⁵ Agradecemos a la Prof. Marcela Pelanda, Coordinadora del Centro de Investigaciones de la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires, quien nos facilitó los archivos digitalizados de *El rudimentista*, único texto de Emma Nicolay de Caprile que se encuentra en el acervo documental del archivo histórico de la escuela, relativo al período fundacional del normalismo. Caprile, de origen polaco, estudió en Italia y en Suiza. Domingo Faustino Sarmiento, mientras ocupaba la cartera de Gobierno y Relaciones Exteriores al llegar Mitre a la gobernación de Buenos Aires, la conoce en Boston y la convoca a trabajar en nuestro país. Fue contratada por la Sociedad de Beneficencia hasta que se abrió la “Escuela de Profesores de la Provincia de Buenos Aires”, la actual ENS N° 1, de la que fue directora 10 años hasta su muerte. Mantuvo correspondencia frecuente con Sarmiento como Director General de la Provincia de Buenos Aires y como Presidente.














Andrés Ferreyra y José Figuera abogaron por métodos que partieran de la palabra como unidad de significado. Así, *El Nene* de Andrés Ferreyra (1880) introduce una diferencia esencial al partir de la “palabra generadora” como unidad significativa del lenguaje unida a la imagen. Proponía un abordaje global, indiviso, de la palabra.




PASO 20.º

| | | |
|---|---|---|
|     | vieja jarro faja piña pira teja gata pila pieza piso gama | pirata oye fama gana baja yeso pie pitada llaga piloto gala |
|---|---|---|

- 54 -

el jarro de loza
la faja de seda
la piña de un pino
la leña de la pira
la teja de barro
la pila de madera
la pieza de tela
el piso de la pieza
la caza de la gama
el bote de un pirata
la fama de un sabio
la bajada de la loma


- 55 -



| | |
|--|---|
|   | cama cama mate mate lana te cama lana bote mate mate bote tela tela |
|--|---|

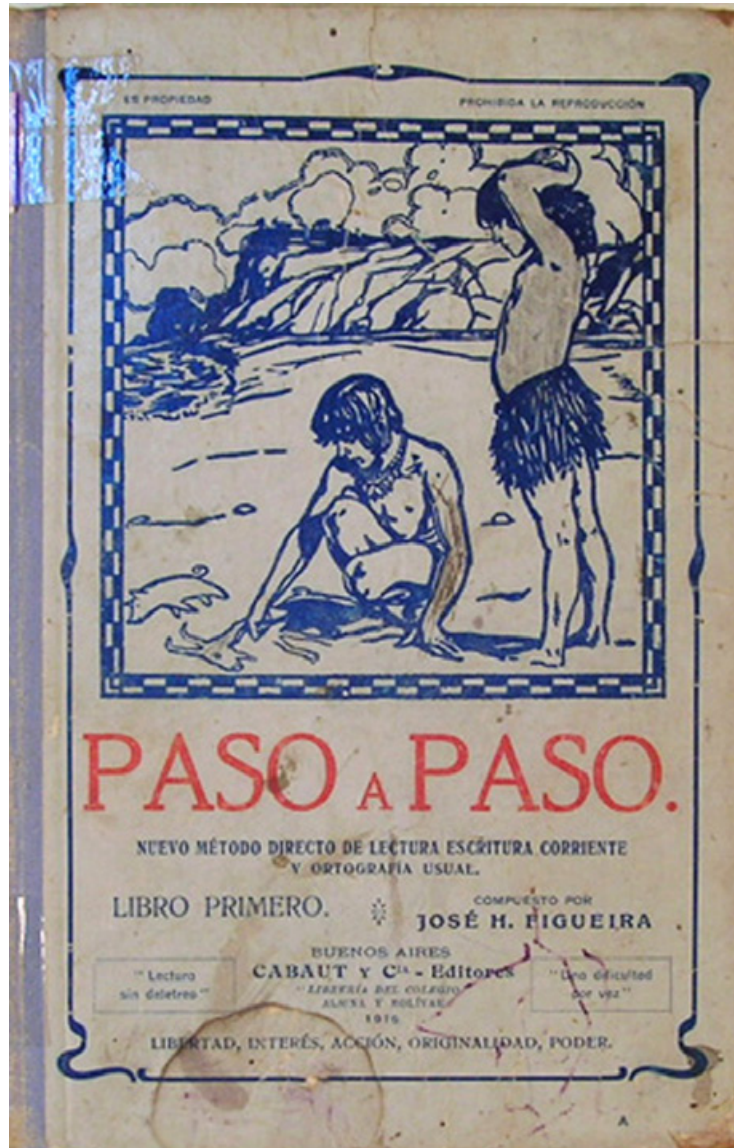
- 6 -



| | |
|---|--|
| vaca vaca cama mate mate cama tela tela lana bote bote lana vaca vaca |   |
|---|--|

- 7 -

Andrés Ferreyra y José Figuera abogaron por métodos que partieran de la palabra como unidad de significado. Así, *El Nene* de Andrés Ferreyra (1880) introduce una diferencia esencial al partir de la "palabra generadora" como unidad significativa del lenguaje unida a la imagen. Proponía un abordaje global, indiviso, de la palabra.



José Figueira publicó *Paso a paso* en 1908. A diferencia de Ferreyra, proponía un procesamiento analítico-sintético de la palabra generadora.

NOTAS

Enseñad primero por imitación, luego por reflexión. *Enseñad por la idea y la acción, para la idea y la acción.*

Las palabras, sílabas, letras y frases que contiene la Parte primera de este libro, debe enseñarlas el maestro a sus alumnos valiéndose, ante todo, del contenido, de las palabras, de nuestros Cuadros para la objetivación de las palabras básicas y de los Cuadros de lectura n.ºs 1, 2 y 3. A medida que los niños las sepan leer y escribir al dictado, se les entregará el libro para que apliquen los conocimientos y aptitudes adquiridos. El libro de lectura tiene por objeto habilitar a los alumnos a leer con la mayor independencia.

Procurase que los alumnos repitan a menudo lo que van aprendiendo, pero variando los ejercicios (procedimientos, formas, medidas y métodos de enseñanza); pues sólo así adquirirán el hábito de leer con facilidad. Los ejercicios de repetición, dirigidos con fines, tienen gran valor educativo. (Habitación.)

Las Notas que acompañan las lecciones de nuestros libros de lectura tienen por objeto principal ayudar a los maestros lo que conviene enseñar a los alumnos en cada caso. Dichas Notas constituyen, para un programa para la enseñanza elemental de la lectura y escritura usual, que los señores maestros aplicarán en la medida que lo juzgare conveniente.

Durante el primero y segundo año de escuela, la enseñanza será principalmente imitativa o empírica (práctica). No se debe, pues, insistir demasiado en las nociones de gramática y ortografía (parte teórica).

Cuidese de que los ejercicios de análisis (sílabas y letras) no perjudiquen la lectura de las palabras como un todo, y su asociación a las ideas que expresan. Por lo regular, en este año de escuela sólo se analizarán las palabras normales o básicas, para descubrir los elementos que componen a la lectura de las demás palabras; y así debe hacerse solamente cuando los alumnos sean capaces de leer y escribir dichas palabras normales en su totalidad.

Permitase a los niños que dibujen libremente las letras fáciles que se enseñan en el libro, jugando entre los niños, en sus letras que presenten similitud por el esfuerzo que requiere su ejecución pues esto tiene gran valor educativo.

Las principales causas de fracaso que suelen cometerse en la enseñanza elemental de la lectura, son las siguientes:


- 1º Análisis prematuro. — Evitar que los niños descompongan las palabras en sílabas y letras, sino haber aprendido antes a leerlas como un todo y a asociarlas a las ideas que expresan. Debido a este error, se desvirtúa el método adoptado; pues en vez de ser analítico sintético, resulta simplemente analítico.
- 2º Falta de guía. — Hacer descomponer en sílabas y letras todas las palabras, olvidando que sólo algunas, en este año de escuela, deben enseñarse, por lo regular, a las palabras normales y a sus sílabas. Por eso, el método que hemos enseñado se denomina método de lectura sin deletreo.
- 3º No simultaneizar la lectura y la escritura. — Poco difíciles sobremanera el aprendizaje, ya que el conocimiento de la forma de las palabras se visualiza en la memoria visual se agrava la memoria muscular de las formas, que se adquiere por la escritura (función motriz).
- 4º Enseñar el nombre de las letras, sin que antes los educandos se hayan familiarizado en el conocimiento de las unidades que las letras representan.
- 5º Emplear el libro antes que los niños hayan aprendido a leer y escribir, por lo menos, la palabra normal o básica que sirve de clave de la lección.
- 6º No seguir avanzado en el estudio mientras los niños no dominan completamente las dificultades que presenta cada lección que se va aprendiendo. A pesar de las razones contrarias, son pocas realistas que cuando los niños pueden leer y escribir regularmente las palabras y frases de una lección, se les pase a la siguiente, y se confía en que se completará sin esfuerzo el aprendizaje durante los repases y a medida que los alumnos progresan en el estudio. Todo aprendizaje es una asociación, una asociación natural.
- 7º No dividir el acto de leer, las más veces, en dos momentos: 1º lectura en silencio; y 2º lectura en voz alta.
- 8º Disociar, sin necesidad, en los ejercicios de motivación y objetivación de las palabras; con lo cual la lectura sufre transformación en lección sobre objetivos, y se distorsionan las formas que el alumno debe conocer en las dificultades propias de la materia que se trata.
- 9º No hacer ejercicios especiales de fonética. Las Tablas fonéticas de nuestros libros facilitarán tales ejercicios especiales, que consisten en una sílaba para la lectura, de valor fonético inmediato o habitativo.
- 10º No hacer ejercicios de lectura rápida. — Estos ejercicios concierne las actividades mentales y favorecen el aprendizaje de la lectura.

LIBRO PRIMERO — PASO A PASO 1

PRIMER GRUPO DE PALABRAS GUÍAS
O CENTROS DE APERCEPCIÓN


Derivación de las cinco vocales

1



ojo
o jo

| | | | |
|---|---|---|---|
| o | o | o | o |
|---|---|---|---|



NOTA. — Motívase y objetívese brevemente la palabra guía (normal) que se desea enseñar. Escríbese varias veces dicha palabra en el pizarrón para que los niños la aprendan en su totalidad. Luego, pásese al libro. Después, los niños escribirán dicha palabra por copia y al dictado. Las palabras normales se descompondrán en sílabas, pero no en sus letras componentes, hasta tanto no se indique en este libro. Tampoco debe enseñarse por ahora el sonido o el nombre de las consonantes. Esto se hará sólo con las letras vocales. Enríbese a leer, desde el principio, al golpe de vista, rápidamente, en silencio y en voz alta. Los alumnos aprenderán a escribir con movimiento del antebrazo; es decir, moviendo poco los dedos y la muñeca, y manteniendo el dedo índice y el antebrazo apoyados ligeramente en la mesa. Háganse los ejercicios preparatorios para la escritura que indicamos en esta página, y otros equivalentes. Enríbese desde el principio a escribir con rapidez. Basta que la letra sea clara; no se trata de enseñar enladrinado, sino escritura comercial o usual. Más adelante se enseñará la escritura simultánea y rítmica.

8 **MÉTODO FIGUERA DE LECTURA CONSTRUCTIVA E INTEGRAL**

7

EXERCICIOS DE COMPROBACIÓN O «test» de las aptitudes y las habilidades de los alumnos para leer y escribir el primer grupo de palabras normales y sus derivadas.

1. el ala.
2. el nene.
3. un ojo.
4. un nido.
5. una uva.

un nido.

1. una ola.
2. un ajo.
3. la nena.
4. la nana.


la nena.

NOTA. — Los niños deberán leer estas frases individualmente y sin preparación; primero, en silencio, luego, en voz alta. Después, las escribirán al dictado. Según los errores que cometan los niños, se juzgará de sus aptitudes. Se considerarán buenas las pruebas cuando se cometa un error por cada tres palabras bien leídas o bien escritas. Esta tolerancia será mayor en los ejercicios de palabras derivadas, leídas sin preparación por los niños más pequeños.

LIBRO PRIMERO — PASO A PASO 9

SEGUNDO GRUPO DE PALABRAS Y FRASES NORMALES
Derivación de las letras p, s, v, d, t.

1



pala
pa la

la pala. la pala.

po, pa, pi, pe, pu, — p

1. la paja.
2. el pelo.
3. un palo.
4. una papa.
5. una pipa.

una papa. p pp.

NOTA. — Este segundo grupo de palabras guías o normales se enseñará como ya se dijo; primero, valiéndose el maestro del pizarrón; luego, del libro. Se leerá ante todo, en silencio, y luego en voz alta y rápidamente. Por ahora, las palabras normales o básicas se descompondrán en sílabas; pero no en sus letras. Las palabras derivadas de las normales, sólo en casos excepcionales podrá descomponerse en sílabas.

Cuando leemos la totalidad de estos libros⁶, varias cuestiones llaman nuestra atención y nos hacen reflexionar sobre el presente. La primera (y más allá de que comulguemos o no con las propuestas) es la cantidad de información lingüística y enciclopédica (sobre todo asociada al vocabulario) que contienen para un niño que está aprendiendo a leer y a escribir.

La segunda, es la consecución sostenida y progresiva de cada propuesta. Si contrastamos, actualmente se pueden reconocer en las actividades de algunos cuadernos de clase de niños de primer grado ciertas huellas de estos métodos (alfabético, silábico, de palabra generadora). Sin embargo, podríamos afirmar que no se sostienen sistemáticamente, sino como retazos de sus versiones originales, lo que deja traslucir, por lo pronto, gran desconcierto. Podríamos formularnos hipótesis acerca de por qué ello ocurre.

La tercera, los pasos del método regulaban la planificación del maestro y organizaban su trabajo (y el de los chicos) en el día a día en las aulas.

Por último, y tal como señala también Adriana de Miguel, “el espacio marginal (de estas obras) resulta para el caso de la bibliografía pedagógica normalista –especialmente en los libros de lectura escolar– particularmente importante, ya que es allí donde los autores exponen buena parte de su concepción metodológica”. (op.cit., p. 112) Si leemos nuevamente la primera imagen del libro de Figueira incluida más arriba, por ejemplo, veremos que en sus “Notas” (y en las páginas interiores del libro) incluye fuertes recomendaciones a sus colegas: “Cúidese de que los ejercicios de análisis (silabeo y deletreo) **no perjudiquen la lectura de las palabras como un todo, y su asociación a las ideas que expresan**”. Por lo regular, en este año de escuela **sólo se analizarán las palabras normales o básicas** [...]” o “No simultanear la lectura y la escritura. – Eso dificulta sobremedida el aprendizaje, ya que el conocimiento de **la forma** de las palabras **se vigoriza** si a la memoria **visual** se agrega la memoria **muscular** de las formas, que se adquiere por la escritura (asociación sinérgica)” [Las negritas son del original].

Adriana de Miguel refuerza la idea antes presentada cuando afirma: “La dimensión metodológica traducida como didáctica se posicionó como la especificidad propia de lo educativo. Y fue ese saber, inherente y privativo a la teoría de la educación, el que organizó el campo técnico-profesional del Normalismo y constituyó la identidad del magisterio, llegando incluso a afirmar que ‘el método es el maestro.’” (op.cit, 126)

Finalizado ya el Normalismo en la segunda mitad del siglo XX, y visto como una mera técnica, el método entró en descrédito. Emilia Ferreiro (2004) decía: “Un nuevo método no resuelve los problemas. Hay que reanular las prácticas de introducción a la lengua escrita, tratando de ver los supuestos que subyacen a ellas, y hasta qué punto funcionan como filtros de transformación selectiva y deformante de cualquier propuesta innovadora” (p.27).

Ya bien entrado el siglo XX, son paradigmáticos los casos de los maestros Olga y Leticia Cossettini y Luis Iglesias con pedagogías centradas en el niño, en sus intereses, en su participación. Iglesias, inspirado en la técnica del “texto libre” del maestro y pedagogo francés Célestine Freinet⁸, hacía que los niños de su Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez, llevaran un *Cuaderno de pensamientos*. Allí, acompañando ilustraciones propias, escribían frases sobre ellos mismos, sus temores, sus emociones, sus vidas. El libro *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles* (1959) recopila esos textos. Iglesias escribe en su “Prólogo”: “Nos importa mucho repetir que casi todos ellos conocieron el lenguaje gráfico y escrito como instrumento en nuestra escuela desde el primerísimo trazo”.

⁶ Estos y otros libros se pueden encontrar en la “Biblioteca Digital” de la Biblioteca Nacional del Maestro, en: <http://www.bnm.me.gov.ar>

⁷ Las negritas figuran en el original.

⁸ Para quienes les interese, recomendamos la lectura del libro *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, del propio Celestine Freinet, editado por Siglo Veintiuno Editores.

Acordamos con Ferreiro en que un nuevo método no resuelve los problemas, pero que a la vez su ausencia genera desconcierto. Entonces, si a la pérdida del método le sumamos la débil o nula formación inicial en alfabetización y la incidencia de la propia biografía escolar y profesional, podemos presentar la situación desde al menos dos miradas. Desde el saber especializado, coincidimos con Berta Braslavsky (2005) en el sentido de que “también porque muchas veces, y a pesar de que se niegan los métodos, se incurre en la aplicación espontánea, no consciente, de los que son más rechazados por la experiencia, como suele observarse con demasiada frecuencia” (p.64). Desde la mirada de los maestros, con María de los Ángeles Sagastizábal (2004) creemos que en que “Las dudas y los temores de los docentes para la implementación en el aula de este enfoque (el psicogenético) son generadas en parte por la sugerencia de aplicar criterios generales, sin precisión metodológica, lo que produce temor al fracaso” (p. 78). O, como decía esa maestra de la provincia del Chaco que citábamos en la clase 3: “De acuerdo con la experiencia que tengo en primer grado comienzo por la letra y la sílaba, la palabra en un orden. Conocí colegas que enseñaron con textos y se les armó tal bodrio a los niños que tuvieron que volver a lo tradicional”. También nos dicen los maestros “Leemos un cuento y ¿después qué hacemos?”. La hipótesis es que pensar la lectura y la escritura como un todo deja a los maestros sin herramientas en cuanto al cómo enseñar.

¿Cómo poner en valor los aportes del pasado a la vez que generar las condiciones para que los maestros se apropien, produzcan y documenten experiencias con nuevas formas imprescindibles de intervención en el aula, diferentes de aquellas que han incorporado por su propio *habitus* profesional? En principio, creemos que remitirnos al pasado nos permite comprender mejor el presente e idear alternativas de acción. Para seguir pensando recurrimos a conceptos de Raymond Williams (1980):

“En realidad, todavía debemos hablar de lo ‘dominante’ y lo ‘efectivo’, y en estos sentidos, de lo hegemónico. Sin embargo, nos encontramos con que también debemos hablar de lo ‘residual’ y lo ‘emergente’, que en cualquier proceso verdadero y en cualquier momento de este proceso, son significativos tanto en sí mismos como en lo que revelan sobre las características de lo “dominante”.

Por ‘residual’ quiero significar algo diferente a lo ‘arcaico’, aunque en la práctica son a menudo muy difíciles de distinguir. Toda cultura incluye elementos aprovechables de su pasado, pero su lugar dentro del proceso cultural contemporáneo es profundamente variable. Yo denominaría ‘arcaico’ a lo que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado o incluso para ser conscientemente revivido de un modo deliberadamente especializado.

Lo que pretendo significar por ‘residual’ es muy diferente: lo ‘residual’, por definición, ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no sólo –y a menudo ni esto– como un elemento del pasado, sino como un efectivo elemento del presente. Por lo tanto, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de cultura dominante, son, no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente –cultural tanto como social– de alguna formación o institución social y cultural anterior. Es fundamental distinguir ese aspecto de lo residual, que puede presentar una relación alternativa e incluso de oposición con respecto a la cultura dominante, de la manifestación activa de lo residual (siendo ésta su distinción de lo arcaico) que ha sido total o ampliamente incorporado a la cultura dominante.

[...] Es en la incorporación de lo activamente residual –a través de la reinterpretación, la disolución, la proyección, la inclusión y la exclusión discriminada– como el trabajo de la tradición selectiva se torna especialmente evidente.

Williams, 1980: 144 y 145

Y hoy, ¿quiénes debaten? ¿Sobre qué?

Como se hizo referencia en la Clase 8, los aportes de las investigaciones psicolingüísticas (de corte natural piagetiano, socioconstructivista, cognitivo) permitieron comprender los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estas investigaciones, recordemos, presentan supuestos de naturaleza epistemológica general, es decir, se interrogan sobre cómo se aprende a leer y a escribir a partir de ideas previas acerca de cómo un sujeto accede al conocimiento de un objeto. Y dado el supuesto epistemológico, el análisis de los procesos de desarrollo es divergente y por tanto las recomendaciones didácticas derivadas resultan una discusión acerca de cuáles son las mejores estrategias para lograr que los niños comprendan y aprendan el principio alfabético de nuestra escritura desde posiciones que muchas veces se presentan como irreconciliables.

Un nuevo movimiento conocido como *balanced approach*⁹ o enfoque de enseñanza equilibrado –originado en el Reino Unido en 1990 desde donde se trasladó a Australia, Nueva Zelanda, Canadá y los EE.UU.– toma como punto de partida la histórica discusión entre los métodos que ponen el

⁹ Para quienes les interese profundizar en este enfoque pueden consultar Blair-Larsen, Susan y Williams, Kathryn (editors), *The Balanced Reading Program*. IRA, Newark, Delaware, USA, 1999.

acento en la decodificación y los que acentúan la comprensión, en un intento de equilibrar los aportes de unos y otros, pero amplía la mirada a numerosos aspectos de la actividad pedagógica. Este movimiento tiene su equivalente en los países de habla francesa, bajo la orientación del Observatorio Nacional de Lectura de París¹⁰.

El enfoque de enseñanza equilibrado intenta hacer confluir propuestas que conjuguen la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno; el uso de métodos de lectura con actividades secuenciadas y otras actividades curriculares basadas en las necesidades del alumno; entre material seleccionado por parte del alumno y el que el maestro recomienda.



Recomendación de lectura

Para quienes estén interesados en profundizar en estos temas recordamos que en el transcurso de la Cátedra Abierta de Alfabetización se ofrecieron conferencias de representantes de distintas tendencias. Se encuentran en:

www.catedraabierta.blogspot.com

En el Módulo La formación docente en la alfabetización inicial. 2009-2010, producido en el marco del “Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial” del INFD, entre otros, se incluyen la conferencia de María Clemente Linuesa “La enseñanza inicial de la lengua escrita” y las presentaciones del panel “Aportes de la Psicolingüística a la Alfabetización Inicial”. Se pueden consultar en:

http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf

Recomendamos el *dossier* coordinado por Mirta Castedo (2010) “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010” publicado en *Miradas retrospectivas sobre Lectura y Vida*. Buenos Aires: Lectura y Vida, Volumen 31, N° 4.

Asimismo pueden leer la versión en español “Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños” publicada en Lectura y Vida del artículo de la International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC), en *The reading Teacher*, vol. 52, N° 2, 1998. Este artículo refleja los acuerdos alcanzados por los representantes del *balanced approach*.

¹⁰ Se puede leer más sobre los discursos sobre en el tema en Francia en, Chartier, A. M. y J. Hébrard, *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa, 2002.

Más allá de los debates, garantizar los saberes de todos los chicos

Cerrábamos la Clase 3 de este ciclo apelando a nuestra responsabilidad ética y pedagógica frente al derecho de los niños de aprender a leer y escribir con autonomía en los plazos establecidos curricularmente, es decir, al finalizar el Primer Ciclo de la escolaridad primaria. Con esto queremos decir que, más allá de las adhesiones a una u otra teoría, a las que sin duda cada uno (capacitadores y docentes) podamos suscribir, debemos garantizar que el debate no sea un obstáculo para la resolución didáctica y práctica de la enseñanza del sistema alfabético.

Entendemos que desde nuestro rol podemos aportar de diversos modos para esto:

- Revisando con los maestros las características del sistema alfabético. Se suele pensar, erróneamente, que las letras son el sistema y que una vez que se aprende a trazarlas y reconocerlas se comprende el funcionamiento del sistema. Esa es una entre varias razones por las que se dedica aún tanto tiempo escolar a esos aprendizajes. En el Eje “Escritura” del *Cuaderno para el aula. Lengua 1* se explica:

“En toda palabra escrita se ve el sistema alfabético funcionando a pleno: la palabra es una unidad con significado que se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas. Nuestro sistema de escritura es alfabético porque está fundado sobre un principio ideal que consiste en representar cada fonema con un grafema. Pero además, la palabra tiene una ortografía propia; puede ser escrita en distintos tipos de letras y se separa del resto con un espacio. Cuando los chicos aprenden el sistema de escritura, aprenden conjuntamente la materialidad del código gráfico y, en este sentido, la palabra es un objeto mucho más manipulable que el texto: se puede comparar, coleccionar, armar y desarmar... se puede jugar con ella con facilidad.” (p.117)

- Revisando el hecho de que la lengua escrita es representación y no transcripción del habla. En el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma, uso) y los textos” del *Cuaderno para el aula. Lengua 2* se dan precisiones al respecto:

“La lengua española o castellana tiene muchos dialectos (español dominicano, español aragonés, español rioplatense, etc.) con variantes en la pronunciación. Sin embargo, tenemos un solo sistema de escritura. Claro está, entonces, que ese sistema de escritura no se corresponde unívocamente con la variante de pronunciación de todos los hablantes. En nuestra región se registran las presentadas a continuación:

Sonidos que se representan con más de una letra:

- el fonema /s/ o /o/ del español americano se representa con tres letras: s, z y c; pronunciamos de la misma manera el sonido en negrita de las palabras sapo, zapato y cielo, pero no podemos escribir zapo o sapato;
- el fonema /k/ de las palabras casa, kimono y queso se representa de tres maneras diferentes: con las letras c y k y con el grupo qu;

- al fonema /b/ le corresponden dos letras: b (de barco) y v (de violín); también, en muy pocos casos, se representa con w (véase debajo);
- las letras j y g representan (en algunos casos) al mismo fonema (se pronuncian igual), por ejemplo, en las palabras gente y jirafa;
- la letra y (por ejemplo, en yema) representa, de acuerdo con las zonas, al fonema /i/ (por ejemplo, iema);
- el dígrafo ll (de llama) se pronuncia de diversas maneras en distintos lugares: ll, i, y.

Letras que representan más de un sonido:

- la c representa el sonido /s/ en cielo y el sonido /k/ en casa;
- la g corresponde a dos fonemas diferentes, como en gato y en general;
- la r de rancho representa el sonido vibrante múltiple (pero que en nuestro país tiene distintas variantes de pronunciación) y las de marinero, el vibrante simple;
- la y tiene valor consonántico ante vocal: yuyos, mayonesa, y valor vocálico en otras posiciones: rey, Juan y Ana, en muchos lugares de nuestro país;
- la w se lee como b en palabras de origen visigodo o alemán, como wagneriano, Wamba, y tiene valor vocálico en palabras de origen inglés, como whisky o Washington.

Letras que no representan ningún sonido:

- a la letra h no le corresponde ningún sonido;
- tampoco a la u de los grupos qu (queso) o gu (guitarra).

Una letra que representa un grupo de dos sonidos:

- la x es, en realidad, la suma de los sonidos /k/ y /s/.

Dígrafos

- los dígrafos ll, ch y rr son grafías dobles que representan un solo sonido.

(pp. 134 y 135)

Considerar este aspecto con los docentes es central, puesto que una idea muy extendida es que “como los chicos hablan mal, escriben mal”. Es necesario recurrir a conceptos como el de variedades de una lengua y defectos de paralelismo en la escritura ortográfica de la lengua de modo de poder reflexionar sobre esta idea que funciona, muchas veces, como prejuicio acerca de la posibilidad de los chicos de aprender las diferencias entre hablar y escribir palabras y la ortografía de las palabras del español, más allá de la variedad dialectal que hablen, cualquiera sea esta.

- Revisando las estrategias de colaboración del maestro durante la escritura de palabras (en: *Cuaderno para el aula. Lengua 1*. (pág. 116 y ss) y *Cuaderno para el aula. Lengua 2*. (pág. 106 y ss) y de colaboración para la revisión de las palabras escritas (en *Cuaderno para el aula. Lengua 1* (idem), *Cuaderno para el aula. Lengua 2* (pág. 114 y ss: “Leer y revisar con el maestro” y “El cuaderno de clase”).

- Analizando el modo en que se plantea la progresión de los aprendizajes relativos a la comprensión del sistema alfabético y al progreso de la autonomía en la lectura y escritura de palabras (en contexto) en los NAP de 1° 2° y 3er grados, justamente en términos del logro progresivo de la autonomía y del ajuste a las convenciones del sistema y la norma como horizonte de expectativas para el Ciclo.

Los invitamos a recorrer nuevamente los Ejes “Lectura” y “Escritura” y “Reflexión sobre la lengua...” de *Cuadernos para el Aula. Lengua. 1, 2 y 3* (2006) centrando la atención en los apartados destinados a la enseñanza del sistema alfabético de escritura y a la lectura y escritura de palabras en contexto.



Actividad de resolución obligatoria

Como decíamos, los debates entre especialistas parecen irreconciliables. Anne-Marie Chartier se refiere a similar estado del arte en Francia a fines del siglo XX, y enumera similares acuerdos y discusiones: “En el mundo de los especialistas, ¿cuáles son los ‘puntos comunes’ de consenso pero también de divergencia que constituyen la Vulgata pedagógica en el fin de siglo? Siguen vivas las discusiones acerca de la tarea del desciframiento, aun cuando todo el mundo admite que es muy necesario. Lo que más se debate son los procedimientos de aprendizaje y, por lo tanto, las estrategias de enseñanza. ¿Es más eficaz enseñar a los niños el principio alfabético o ponerlos en situación de descubrirlo?” (2000: 79)

1. Le proponemos la lectura de dos textos, representativos de versiones actualizadas de perspectivas que hacen énfasis en distintos procesos (analítico / global) vinculados con la adquisición del sistema alfabético de escritura:



BEATRIZ DIUK (2011), “El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura” (en la sección Archivos del campus)



MIRTA CASTEDO (2009), fragmento de la clase N° 3 de la Cátedra Abierta de Alfabetización, en el que se refiere a la relación entre cultura escrita y reflexión sobre el sistema de escritura (desde el último párrafo de la página 9 al primer párrafo de la página 15 inclusive). Lo encontrará en: www.catedraalfabetización.blogspot.com / <https://sites.google.com/site/catedradealfabetizacion/conferencias-de-los-seminarios>



Actividad de resolución obligatoria

2. Pensando en nuestro lugar de mediadores entre la producción especializada y los maestros interesados por comprender cuáles son los consensos y cuáles los puntos de divergencia, parece necesario tender puentes que achiquen las distancias entre el campo académico y el saber práctico que se actualiza en el hacer cotidiano de los maestros en las aulas. Por eso le proponemos que:

- Analice ambos textos y liste los aspectos en que las posturas de las autoras Diuk y Castedo pueden ser conciliables y en cuáles divergentes.
- Luego, formule hipótesis acerca de cuáles podrían ser las especificaciones curriculares que esas posturas conllevan, especialmente en la selección de contenidos y el diseño de actividades alfabetizadoras destinadas a niños y niñas de Primer Ciclo.

A quienes les interese consultar bibliografía adicional en relación con las posturas representadas por estas autoras, recomendamos recurrir a:

BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (coord.) (2001), *Propuestas para el aula. Lengua. EGB 1. 2da. Serie*, Ministerio de Educación de la Nación. También en: <http://www.me.gov.ar/curriform>

CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; SIRO, A. (2001), *Propuestas para el aula. Lengua. Nivel Inicial y EGB 1. Serie 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. También en: <http://www.me.gov.ar/curriform>

Como aporte para pensar con los docentes la enseñanza del sistema alfabético de escritura en el primer grado, anexamos a esta clase el texto de Laiza Otañi, (2010) "El día de cada uno". Se trata de una propuesta de trabajo para partir del nombre propio de los chicos. Incluye recomendaciones para 2° y 3er grados.

Referencias bibliográficas

Sobre la historia de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la escuela

- BRASLAVSKY, B. (2005), "Los métodos de enseñanza de la lengua escrita: revisión histórica" en *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2003), "Una revisión crítica de *La querella de los métodos...* por su autora", en *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (1962), *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CHARTIER, A. M. (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, A. M. y J. HÉBRARD (2005), *Discursos sobre la lectura (1880 -1980)*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, A. M. y J. HÉBRARD (2002), *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- CUCUZZA, H. (dir.) y P. PINEAU (codir.) (2004), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CUCUZZA, H. y P. PINEAU (2000), "Escenas de Lectura en la Historia de la Educación Argentina" XIV Congreso Nacional de El diario en la escuela, Córdoba. En: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/html/histelea.pdf>
- CUCUZZA, H. y P. PINEAU (2000), "Escenas de Lectura en la Historia de la Educación Argentina", XIV Congreso Nacional de El diario en la escuela, Córdoba. Disponible en línea: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/html/histelea.pdf>
- DE MIGUEL, A. (2004) "Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna", en Cucuzza y Pineau, 2004.
- FERREIRO, E. (2004), "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización", en: *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- FERREIRA, A. (1880), *El nene*. Buenos Aires, Ángel Estrada.
- FIGUEIRA, J. (1908), *Paso a Paso*. Buenos Aires, Cabaut y Cía.
- IGLESIAS, L. (1959), *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- NICOLAY DE CAPRILE, E. (1887), *El rudimentista. Método para la enseñanza de la lectura y escritura alternadas*. Buenos Aires, Librería Rivadavia.
- SARMIENTO, D. F. (1952), "Análisis de los métodos de lectura", en: *Obras completas de Sarmiento*. Buenos Aires: Editorial Luz del Día.

Otros textos consultados

- NUÑEZ, V. (2003), "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir", en: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 33
- PROYECTO HISTELEA. Universidad de Luján, <http://www.unlu.edu.ar/~museo/libros/.htm>
- SAGASTIZÁBAL, M. (dir.) (2004), *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Editorial Noveduc.
- TERIGI, F. (2010), "Docencia y saber pedagógico-didáctico", en *El Monitor*, N° 25. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en línea: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/index.htm>
- MELGAR, S. y GONZÁLEZ, S. (2008), *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Formación Docente Inicial - Educación Primaria - Lengua y Literatura*. Buenos Aires: INFD, ME.