



ALFABETIZACIÓN COMO DERECHO



POR MARTA ZAMERO

La alfabetización es un derecho de los ciudadanos. La efectivización de ese derecho debe comprometernos con el desarrollo de un campo didáctico muy rico en propuestas que nos permitan trabajar en los contextos heterogéneos en los que debemos resolver la alfabetización. Esto es posible y para ello contamos con un buen nivel explicativo acerca de cómo resuelve la lectura y la escritura una persona que ya aprendió y también cómo se desarrollan los procesos incipientes de los sujetos (niños, adolescentes o adultos) mientras aprenden a leer y escribir.

La alfabetización es un derecho de los ciudadanos. La efectivización de ese derecho debe comprometernos con el desarrollo de un campo didáctico muy rico en propuestas que nos permitan trabajar en los contextos heterogéneos en los que debemos resolver la alfabetización. Esto es posible y para ello contamos con un buen nivel explicativo acerca de cómo resuelve la lectura y la escritura una persona que ya aprendió y también cómo se desarrollan los procesos incipientes de los sujetos (niños, adolescentes o adultos) mientras aprenden a leer y escribir.

Saber leer y escribir es un derecho, por lo tanto el acceso a ese conocimiento no está reservado solo para quienes lo desean, ni para los que cumplen con determinados pre-re-

quisitos o condiciones iniciales, valoran la escuela y son buenos de entrada para aprender. Por el contrario, ese conocimiento es un derecho de todos.

UN POCO DE HISTORIA

Desde principios del siglo XX la tradición argentina del magisterio, incluyendo a los escolanovistas, diseñó e impulsó un enfoque de neto corte analítico para la lectura inicial y un modelo retórico para la enseñanza de la escritura. En la década del 70 cuando ambas tradiciones comenzaban a imbuirse de nuevas influencias, fueron interrumpidas ferozmente por la última dictadura cívico-militar, que retrotrajo la alfabetización inicial al siglo XIX exigiendo la enseñanza a partir de letras (más precisamente 13

letras en primer grado), prohibió los aportes progresistas del “texto libre” y las relaciones de la escuela con el habla y la vida del pueblo, y a través de la censura llevó a límites alienantes la propuesta retórica.

Así las cosas, la democracia nos encontró con la degradación total de lo que en su momento fueron propuestas de gran compromiso de nuestros maestros: enseñar a partir de unidades con significado (es decir propuestas analíticas) que fueron superaciones revolucionarias de los silabarios y del tortuoso deletreo decimonónicos y contar con un modelo retórico de enseñanza de la composición, que si bien había perdido su dimensión discursiva, organizaba la enseñanza de la escritura en términos de trabajo docente.

ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

Nos está llevando mucho tiempo remover esas marcas, volver a desterrar la letra como a finales del XIX, implementar una enseñanza de la lectura inicial que involucre la comprensión y el trabajo sobre unidades con significado desde el principio, y recuperar un modo de trabajo organizado para la enseñanza de la escritura a partir de tercer grado que pueda sostenerse a lo largo de la escolaridad obligatoria.

En nuestro **Ciclo de formación permanente Alfabetización como derecho** impulsamos para la alfabetización inicial un modelo de enseñanza analítico que contiene actividades globales, analíticas, sintéticas, de sistematización, integración, cierre y evaluación. Este modelo propone como escena inicial un maestro que lee para/con sus alumnos un texto previamente seleccionado. Y que, instalado en la dimensión discursiva y textual, es consciente de la entrada cultural y lingüística (recordemos que en Argentina no todos se alfabetizan en una sola lengua) que el texto plantea a los aprendices. A partir de allí y sin desafiliarse la sucesión de actividades, de la comunicación y del texto que le da sentido, va planteando las distintas actividades de lectura y escritura. Cada actividad tiene por lo menos un contenido focalizado que se destaca sobre otro contenido de base que es la lectura, la escritura o el sistema de escritura.

Pero conviene desnaturalizar la decisión sobre el punto de partida: si bien nuestra interpretación de las investigaciones nos inclina a proponer el comienzo de la alfabetización desde el dominio discursivo, es posible plantear otras entradas, como por ejemplo la oración o la palabra. Sería deseable tener un campo didáctico más rico en estos desarrollos.

DE LO DISCURSIVO Y GLOBAL...

Un primer componente global está integrado por lo que se plantea en esta escena inicial: la conversación previa y la lectura en voz alta por parte del maestro; el consecuente diálogo, los comen-

tarios, la recuperación de fragmentos, índices, información, etc. producto de la escucha (selectiva y reproductiva), la exploración del paratexto y de algunos fragmentos, la relectura colectiva de pasajes específicos, así como la re-narración, dramatización o recitado, según el texto.

No obstante, si la enseñanza se detuviera allí, el aprendizaje seguiría en estado de analfabetismo porque para saber leer hay que aprender también (y por lo tanto deben ser enseñadas de modo explícito) un conjunto de actividades que abandonan el nivel global y abordan el análisis de unidades menores.

Esto es lo que denominamos componente analítico. En nuestro modelo proponemos en primer lugar el trabajo sobre la palabra y luego sobre la oración o frase simple con su normativa y signos de puntuación. La primera actividad sobre la palabra es todavía de corte global: se trata de la lectura en voz alta de la palabra como totalidad, del reconocimiento (lectura global) de una palabra entre otras, como cuando un niño reconoce su propio nombre entre otros por alguna cualidad global. Pero las restantes actividades sobre la palabra focalizan las estrategias de lectura (léxica o logográfica y subléxica o decodificación), las de escritura y las propiedades del sistema alfabético, su principio y componentes.

La palabra escrita ofrece en pequeño una muestra de lo que acabamos de enunciar ya que se trata de una unidad completa de significación, que se lee y se escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas, puede ser escrita en distintos tipos de letras, se separa del resto con un espacio, y tanto para leerla como para escribirla es necesario conocer cómo está compuesta, qué correspondencias mantiene con la palabra hablada, cómo funciona el sistema en el que ha sido codificada (su principio alfabético de base), con qué elementos (grafemas, tilde) y la ortografía que le es propia.

...A LO ANALÍTICO.

Entonces, este modelo de alfabetización ingresa y sostiene el discurso y el texto como marco amplio de sig-

nificación, posiciona a los alumnos como verdaderos lectores desde un buen principio, evita la promesa de un acceso futuro ya que le propone mor-disquear el texto al plantear la palabra como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético de escritura. Obviamente existe una selección de palabras que debemos operar sobre el texto al que no nos vamos a referir aquí. Pero digamos que es otra de las decisiones didácticas relevantes.

Este componente analítico está integrado por las siguientes actividades: análisis de cantidad y el orden de letras de la palabra, análisis y memorización de las correspondencias fonográficas (de los grafemas que componen la palabra escrita con los fonemas de la palabra hablada) y de los nombres de las letras que la componen; lectura de la palabra en distintos tipos de letras, comparación de palabras para el descubrimiento de regularidades, análisis de los morfemas (raíz y desinencia); formación de palabras por agregado, eliminación, sustitución o trueque de vocales, consonantes y/o sílabas. Estas actividades integran dos mitades de la biblioteca y eliminan la infructífera discusión acerca de si la conciencia fonológica es precursor o resultado de la alfabetización ya que impulsan por igual la lectura de la palabra como ítem gráfico y léxico completo y en ese marco el análisis explícito de las correspondencias fonográficas, manteniendo un equilibrio entre ambos componentes gráfico-léxico y fonológico.

LECTURA Y ESCRITURA DE PALABRAS

Nuevamente, la enseñanza no puede detenerse aquí. Es necesario plantear las actividades destinadas de modo explícito a la escritura. Cuando aprendemos a leer desarrollamos una memoria específicamente destinada a alojar un léxico mental que contiene toda la información ortográfica sobre la palabra aprendida (por supuesto hablamos de la forma ortográfica correcta). Ese léxico mental será utilizado como fuente durante el proceso de escritura, mientras utilizamos una estrategia de codificación que construye la palabra letra por

letra. Un modelo de alfabetización inicial debe contener actividades destinadas a aprender ambas estrategias. Pero recordemos que en el modelo didáctico que estamos analizando, se propone la palabra también como unidad para aprender el sistema alfabético de escritura. Por eso las actividades conjugan las estrategias de escritura y a la vez, los componentes y cualidades del sistema alfabético. Estas actividades son: copia de palabras, frases, textos (por ejemplo, breves consignas cotidianas); armado y desarmado de palabras con letras móviles, escritura de palabras con ayuda (consulta de fuentes escrita, preguntas al maestro, etc.) y sin ayuda; revisión de la escritura de una palabra a partir de la comparación minuciosa letra por letra guiada por el docente, completamiento de palabras con letras que mantienen correspondencias fonográficas biunívocas, biunívocas restringidas y multívocas (por ejemplo, mono, rama y zapallo respectivamente). Escritura al dictado de palabras conocidas para identificar el lugar de la duda (escribir una rayita en lugar de la letra que se duda), escritura de palabras al dictado para revisar la ortografía en los casos de correspondencias biunívocas y biunívocas restringidas y multívocas.

TAMBIÉN LA FRASE

Pero si nos detuviéramos aquí, el aprendiz no tendría información en el nivel de la frase escrita, imprescindible para alfabetizarse. Y por eso, un conjunto importante de actividades está destinado a enseñar estos contenidos: escritura de frases al dictado (con o sin ayuda), revisión con el maestro de la separación de palabras en la frase; lectura y escritura de frases para revisar mayúscula, punto y concordancia entre las palabras; completamiento de frases con palabras dadas, armado de frases con palabras dadas, escritura de frases con palabras conocidas y desconocidas. Revisión de la escritura de frases con el maestro.

Estos componentes están enunciados en un orden secuencial que parte de dominios amplios (discursivo, textual, cultural) para proceder de modo analítico hasta el nivel más abstracto, desprovisto de significado (principio alfabético



de correspondencias entre grafemas y fonemas) sin despegarse del marco que le da sentido en el planteo de cada clase y grupo de actividades. Sobre el final se retoma el nivel amplio del que se partió, cerrando la secuencia con el dictado de un texto al maestro, con la escritura en colaboración con el docente bien proponiendo la escritura de textos por parte del alumno. Los NAP(1° Ciclo, Lengua, escritura) plantean “discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro -dictándole el texto completo o realizandouna escritura compartida-, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones.”

EL CIERRE

Finalmente un componente imprescindible está constituido por las actividades de sistematización, integración y cierre que consisten en que al finalizar cada secuencia y recién después de realizadas las actividades globales y analíticas, se plantean actividades como revisar el cuaderno y releer las palabras aprendidas, escribirlas en una hoja, libretita diccionario o en el mismo cuaderno, en órdenes diversos (las que “más me gustan primero”, de más cortas a más largas, en orden alfabético, etc.); jugar a formar frases nuevas, escribir algunas de ellas al dictado y formular frases y oraciones breves referidas a los textos leídos (recordemos que los textos no son solo textos literarios). Descubrir nuevas similitudes entre palabras, cortarlas en letras u otras partes (morfemas, letras repetidas, sílabas, letras) y armar nuevas, repasar cuántas

palabras aprendieron, qué frases y pequeños textos pueden escribir. Se trata de momentos destinados a evaluar y disfrutar colectivamente de los propios aprendizajes en los que se repasa, se revisa lo aprendido. ¿Qué leímos? ¿Qué nos gustó más? ¿Cuántas palabras aprendimos a leer y escribir? ¿Qué más nos gustaría leer, saber, poder escribir?

LA EVALUACIÓN

Por último, el componente evaluación provee en el marco del modelo de alfabetización dos cuestiones sustantivas: en primer lugar, la teoría que permite identificar los avances de los alumnos por pequeños que sean, reconocer su posicionamiento en relación con las competencias lectora, escrita y alfabética (Melgar, Zamero 2005), interpretar los errores en el proceso de aprendizaje y revisar la enseñanza. En segundo lugar, los instrumentos que permiten acceder a los indicadores de los avances tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza.

Todo modelo de alfabetización inicial debe resolver la evaluación para fijar y corregir el rumbo. También debe resolver la relación entre la lengua materna (lengua originaria, extranjera o de señas) del alumno y la lengua de la alfabetización, así como el lugar que ocupará el sociolecto del alumno -es decir la variedad oral o de señas que habla dentro de su misma lengua materna. Por cuestiones de espacio no es posible hacerlo en este artículo, pero volveremos sobre ellos más adelante, profundizando también otros aspectos relevantes que han quedado implícitos en la propuesta de alfabetización inicial que acabamos de resumir.