



BOLETIN

PROYECTO
PRINCIPAL DE
EDUCACION

en América Latina
y el Caribe



unesco

OFICINA REGIONAL
DE EDUCACION
PARA
AMERICA LATINA
Y EL CARIBE

OREALC

32

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION

en América Latina y el Caribe

Sumario

Presentación 2

Lectoescritura: factor clave de calidad de la educación

OREALC 3

La lectoescritura y la calidad de la educación para niños, adultos y bilingües

Ernesto Cuadra 4

Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos

Vanilda Paiva 6

Recomendaciones para mejorar comprensión lectora y de escritura de niños de áreas rurales y urbano marginales

Josette Jolibert 9

El programa de las 900 escuelas. Una experiencia chilena

Viviana Galdames 12

Pensamiento reflexivo y creatividad en el rendimiento de la lectoescritura.

El Proyecto PRYCREA; una experiencia cubana

América González Valdés 18

Alfabetización de los niños en América Latina

Emilia Ferreiro 25

Política lingüística y proceso de alfabetización

Marie Clay 31

Alfabetización y cultura

Brian V. Street 39

Educación para la Paz en Granada

Leonard L. Greaux 47

Jerome Bruner y la educación de adultos

Jorge Jairo Posada 49

Analfabetismo funcional, los conocimientos informados y medios masivos

Germán Mariño 55

Educación vocacional y técnica: políticas, estrategias y una innovación

R. W. McMeekin 60

Actividades OREALC 71

Publicaciones OREALC 77

BOLETIN 32

Santiago, Chile, Diciembre 1993

ALFABETIZACION DE LOS NIÑOS EN AMERICA LATINA¹

Emilia Ferreiro*

La atención internacional en la educación básica ha resultado en un conocimiento más generalizado de una de las realidades educativas más significativas de la región latinoamericana: la repetición de grado.

Como indica el reciente informe de CEPAL-UNESCO (1992), aproximadamente la mitad de todos los niños de América Latina repiten el primer año de educación primaria, lo que evidentemente repercute en el resto de sus años de escolaridad. Así, en 1988 el resultado obtenido por casi el treinta por ciento del total de alumnos de educación primaria en toda la región fue: “no promovido”. (En comparación, la tasa de repetición en los países más desarrollados es de alrededor del dos por ciento.) En consecuencia, a pesar de que estos niños permanecen casi siete años en educación primaria, sólo cursan cuatro grados escolares. La repetición de grado también tiene consecuencias económicas: en 1988, el costo de la repetición escolar superó los 3.300 millones de dólares estadounidenses, prácticamente un quinto de la totalidad del gasto público en educación primaria en la región (pp.206-207 del informe mencionado anteriormente).

La tasa de repetición en la región latinoamericana es una de las más altas del mundo y se concentra masivamente en el primer año de educación primaria. Nuestra situación, por ende, es escandalosa: casi todos los niños entre seis y once años de edad (noventa por ciento) están asistiendo efectivamente a la escuela, pero somos incapaces de proporcionarles la instrucción para que aprendan las destrezas básicas, hasta tal punto que el progreso escolar es, de hecho, una serie de fracasos.

Fracaso escolar al comienzo de la educación primaria

El fracaso en el primer año de primaria implica fracasar en la adquisición de los conceptos básicos de alfabetización. Y esto —es absolutamente perentorio recalcar— en una región cuyo contexto lingüístico es muy diferente a aquél de África, por ejemplo. Exceptuando la región del Caribe (muy compleja, pero que no es abordada en este capítulo) y la situación de los pueblos indígenas, que es tratada más adelante, la mayor parte de la población continental de América Latina habla dos idiomas estrechamente relacionados: español y portugués. Estos idiomas son tan cercanos el uno al otro, que las reuniones regionales pueden ser realizadas sin necesidad de servicios de interpretación.

Es indudable que la ortografía portuguesa es mucho más compleja que la del español y es cierto que Brasil, en términos de sus tasas de analfabetismo, puede pesar considerablemente en las estadísticas de la región. No obstante, las cifras relativas a la repetición de grado mencionadas anteriormente no solo atañen a Brasil. Se distribuyen a través de toda la región. Por lo tanto, las dificultades experimentadas en la alfabetización inicial no pueden ser simplemente atribuidas a la complejidad de la ortografía del portugués en comparación con una menor complejidad en el caso del español.

Durante el transcurso de los últimos quince años, los resultados obtenidos por una serie de investigaciones han empezado a demostrar que los factores socioeconómicos no son los únicos que contribuyen al fracaso en las primeras etapas de alfabetización. Es necesario ver, además, qué es lo que está sucediendo al interior de las escuelas a fin de descubrir los mecanismos institucionales y los marcos conceptuales que impiden a los niños el acceso a la palabra escrita. (Ferreiro, 1988a, 1991, 1992)

Falla en un enfoque de la palabra escrita

El enfoque tradicional de aprender a leer y escribir consiste en presentar este aprendizaje como la adquisición de un código de unidades orales transcritas a unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas a orales (lectura). En sus primeras etapas, este aprendizaje es considerado como puramente instrumental y mecánico. Si no se “pronuncia correctamente” (niños que hablan dialectos que no son estándar), uno tiende a pensar en la existencia de un déficit inicial (tal vez uno socio-lingüístico) debido a que las “unidades orales” han sido aisladas en relación a la visión idealizada de la norma, lo que constituye un problema que acarrea otras consecuencias que veremos más adelante. Los niños que no parecen ser capaces de efectuar las “asociaciones correctas” entre las letras (o secuencias de por lo menos dos letras) y sílabas luego de algunos meses de haber asistido a la escuela, serán considerados deficientes o como alumnos de aprendizaje lento (que viene a ser la misma cosa) y se les obligará a repetir de grado; es decir, a comenzar nuevamente desde cero, como si no hubiesen aprendido cosa alguna en el intertanto.

Estudios recientes muestran que, en lugar de facilitar el aprendizaje, esta visión mecanicista de la alfabetización de hecho dificulta el aprendizaje, precisamente para aquellos niños que más necesitan de la escuela para aprender a leer y escribir: niños provenientes de los sectores más desfavorecidos de la población (Ferreiro, 1989).

En una serie de países, los investigadores han podido demostrar la importancia de la adquisición de habilidades lingüísticas durante la educación preescolar.

Hemos sabido durante largo tiempo que la simple presencia de cierto objeto en el ambiente no es garantía suficiente de que las propiedades de dicho objeto vayan a ser aprendidas; pero también sabemos que su ausencia puede impedir el aprendizaje. No se puede asegurar que todos los niños que crecen en un ambiente “literario” vayan a adquirir las habilidades preescolares mencionadas anteriormente, pero es seguro que no habrán sido adquiridas (excepto en casos muy especiales) por niños que no han tenido la

¹ Tomado de Language Policy, literacy and culture. Mesa Redonda 1993 International Year for the World's Indigenous People. UNESCO.

*Emilia Ferreiro. Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

² Eugene Nida probablemente fue uno de los primeros en mostrar claramente las diferencias entre las soluciones gráficas “ideales” y aquellas que los usuarios toman en cuenta. Ya en 1954 (reimpreso en 1964), Nida indicaba: “No es lo que sea más fácil de aprender, sino lo que la gente desea aprender y usa, lo que en definitiva determina las ortografías” (p. 23). “Existe una tendencia a considerar los alfabetos estrictamente fonémicos como ‘científicos’ y todos los demás como ‘prácticos’. Esta definición es falsa... Una ortografía práctica puede ser tan científica como aquella estrictamente fonémica —es sólo que en el caso de los alfabetos prácticos no sólo debemos emplear lingüística, sino además psicología y antropología” (p. 29-30).

oportunidad de tener libros ni lectores a su alrededor, que no han tenido la oportunidad de hacer preguntas respecto de la escritura y de obtener respuesta; que no han tenido la oportunidad de emborronar o garrapatear salvo en la arena o en materiales distintos al papel. Sabemos ahora que los niños que crecen rodeados de escritura y de quienes hacen uso de ella, enfocarán la escritura como un objeto conceptual; exploran activamente una serie de hipótesis respecto de la naturaleza de la relación entre la expresión oral y los símbolos gráficos. A pesar de que la escuela aún no reconoce la legitimidad de este conocimiento preescolar, es un hecho que estos niños ingresan a la escuela bastante bien preparados para adquirir el discurso escolar respecto de la palabra escrita, en tanto que otros que no han tenido la oportunidad de desarrollar conciencia preescolar de este objeto, la palabra escrita, están obligados a seguir un enfoque mecanicista sin comprender el significado de lo que se les pide que hagan. (Ferreiro, 1985).

Afirmamos que es la falla de la visión mecanicista de la alfabetización la que se cuestiona, porque ella, que se encuentra desprovista de todo contenido lingüístico efectivo respecto de la palabra escrita, hace una confusión sistemática entre la escritura y la reproducción de formas gráficas, confundiendo además el verdadero acto de leer (que implica interpretar realmente), con la reproducción en voz alta de una serie de letras. Y lo que es peor aún, esta visión tradicional deja totalmente de lado las capacidades cognitivas de los niños ya que prohíbe toda reflexión antes de haber establecido las asociaciones “correctas”.

Los estudios psicolingüísticos efectuados durante los últimos quince años han dado un vuelco completo a la visión del proceso utilizado por los niños pequeños en su enfoque de la palabra escrita.

América Latina, que tiene una larga tradición de análisis crítico respecto de la alfabetización (no es por nada que el nombre de Paulo Freire es bien conocido por todos nosotros), también ha hecho una contribución significativa a la investigación básica en este campo.

De hecho, el español escrito proporcionó un marco de trabajo ideal para descubrir que, antes de cualquier interrogante sobre ortografía, hay una pregunta preliminar y legítima que puede surgir de los niños mismos: saber la relación entre el lenguaje que ellos ya hablan y el sistema de señales constituido históricamente por la sociedad.

Los niños se hacen preguntas que podríamos expresar de las siguientes maneras: ¿Cómo toma la escritura el lugar del habla? ¿Cómo lo hace?. Estas preguntas se refieren realmente a la naturaleza del vínculo entre el objeto “idioma” y el tipo de representación particular usado por la sociedad. Estas preguntas van mucho más allá de lo que una respuesta simplista podría ofrecer (por ejemplo, la respuesta que consiste en presentar la pseudoevidencia de un adulto alfabetizado: la escritura representa los sonidos del habla). El español escrito nos permite mostrar la importancia de estas reflexiones, en tanto que otros idiomas escritos esconden este hecho por la complejidad de sus ortografías. (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1988b).

La pregunta es legítima porque diferentes idiomas han proporcionado distintas soluciones a este problema a través de la historia. En otras palabras, tenemos (hablando históricamente, e incluso actualmente) sistemas de escritura, todos bien adaptados a la estructura del idioma original en el cual fueron creados, sistemas que han sido de utilidad –con diversos grados de éxito– a otros idiomas que han pedido algo prestado de ellos sin haberles pedido necesariamente sus principios básicos. Estamos apenas empezando a estar concientes de los peligros encerrados en visualizar la escritura alfabética como la culminación de la evolución de la escritura, así como los peligros vinculados a la asociación abusiva de la alfabetización universal con la existencia de la escritura alfabética. (Sampson, 1985; Coulmas, 1989)

Demandas de la sociedad contemporánea

La pertinencia de este enfoque tradicional mecanicista puede discutirse desde otros puntos de vista. Una vez superada la época en que se pensó que la “cultura de la imagen” iba a tomar el lugar de la cultura escrita, la rápida difusión de los computadores nos ha suministrado otros desafíos. No obstante, en tanto las demandas de la alfabetización se han expandido y diversificado, la escuela continúa formando sus aprendices como si estuviera tratando con escribas de la antigüedad o copiantes de la Edad Media. En una época en que todas las tecnologías están cambiando, los pedagogos continúan el eterno debate acerca de las virtudes relativas de la escritura cursiva o de la letra de imprenta, en lugar de preguntar cómo pueden familiarizar a los niños lo antes posible a un teclado (sea de una máquina de escribir o de un computador) ya que la escritura por medio de un teclado es evidentemente la forma de los tiempos modernos y del mercado laboral.

Está claro que se necesita mucho más que poseer un alfabeto para pertenecer a una cultura de personas alfabetizadas. No se trata simplemente de saber leer un solo tipo de texto, sino de poder hacerlo con una amplia variedad de mensajes escritos (narrativos, informativos, de procedimiento, poéticos, periodísticos, etc.); cartas personales o institucionales, carteleras, diccionarios, decretos, diversas secciones de los periódicos, etc.)

No se trata de una sola estrategia de lectura (la que corresponde a leer en voz alta) sino de leer para encontrar información, para conocer detalles de las noticias periodísticas, hacerlo con fines comparativos, leer por el placer de la lectura, etc.

Estas actividades son muy diferentes unas de otras, actividades que la escuela tradicional ha postergado a los grados más altos, siempre por la misma razón: para asegurar primero la adquisición del sistema fono-gráfico.

Tampoco se trata de tener una sola estrategia de escritura (aquella que corresponde a la copia o dictado): escribir para recordar, para hacerse comprender mejor, para tomar notas más rápidas.

Cada tipo requiere estrategias de escritura muy diferentes, sin mencionar las diferencias de formatos, al presentar una narrativa, un texto informativo, instrucciones que deben seguirse, etc.

Es de la más alta importancia hablar de la escritura (y no sólo de la lectura) cuando hablamos de alfabetización ya que la escritura ha sido (y sigue siéndolo, en escuelas tradicionales) la actividad más reprimida y mal interpretada. Tal como la verdadera producción del lenguaje (oral) es la construcción de un mensaje lingüísticamente codificado y no una simple repetición, la producción escrita no puede ser confundida con una copia aceptable de un texto producido por otra persona.

La reproducción de formas gráficas es una cosa, la comprensión de los medios para componer esas formas y su relación con un mensaje oral es algo totalmente diferente.

La alfabetización en idiomas indígenas

Por motivos de simplicidad, esta sección se refiere únicamente a la alfabetización en lenguas maternas.

Sabemos que cierta cantidad de escuelas para pueblos indígenas proporcionan instrucción para la alfabetización en el idioma predominante en la región. También sabemos que una cierta cantidad de escuelas para población indígena proporciona una “alfabetización mínima” en sus respectivos idiomas nativos (una pocas palabras aisladas), a fin de seguir adelante con la instrucción en el idioma predominante. No obstante, uno podría imaginarse que está tratando con una situación ideal: enseñanza de las nociones de alfabetización conducida en el idioma indígena, para una población que está orgullosa de mantener su idioma y su cultura. Esto permitirá un mejor análisis de las dificultades que deberán ser superadas, aún en un contexto ideal. Las discusiones relativas a la alfabetización en idiomas indígenas se han centrado en las características del alfabeto propuesto (¿cuántas letras y cuáles? ¿Cuántas diacríticas y cuáles? ¿Cómo debería segmentarse la escritura?)

Es bien sabida la enorme pasión que se usa en preguntas como esas, así como en debates amargos y sin fin. (A modo de recordatorio, se puede citar el caso del Quechua, dividido entre los pentavocalistas y los tri-vocalistas. Cf. Hornberger, en prensa).

Los diversos grupos de lingüistas en organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, indígenas o no, han hecho una amplia variedad de propuestas a través de los años y la publicación del material de lectura ha tenido que enfrentar significativos obstáculos: falta de estandarización del lenguaje, historia particular de ciertos signos gráficos, historia de libros sagrados, en especial la Biblia, traducida con una y otra ortografía (Cf. von Gleich y Wolff, 1991).

Supongamos por un momento que dichos problemas no existen, que podría encontrarse una buena solución gráfica y que no hubiese una contra-propuesta (real o histórica) por lo menos para uno de los idiomas indígenas. Esto no resuelve inmediatamente todos los problemas gráficos, porque una norma ortográfica determinada desde el exterior no es comparable a una establecida a través de siglos de uso (la de los idiomas oficiales).

Incluso si las soluciones gráficas fuesen sobre una base científica, es difícil saber en qué se convertirán si la comunidad indígena empieza a usarlas asiduamente por diversos motivos. Dado que una propuesta ortográfica sólo puede ser concebida como una propuesta y no como una imposición, sólo puede ser validada por el uso.

Sin embargo, una perspectiva excesivamente normativa de la ortografía (por lingüistas o por ciertos grupos de poder dentro de la comunidad indígena), pueden inhibir más que estimular a los posibles usuarios. Dado que la escritura viva es lo que se usa de hecho (con el riesgo de que se transforme e incluso deforme con el uso), es necesario –en opinión de la autora– pensar en estrategias que busquen aumentar el número de productores y oportunidades para la producción de la escritura, comenzando con los niños más pequeños. Este punto indudablemente requerirá de una gran cantidad de estudio y una seria discusión metodológica ya que el hecho de que los métodos usados para introducir la escritura entre niños que hablan un idioma indígena son extremadamente tradicionales (Cf. Amadio y D’Emilio, 1990). Las estrategias innovativas existentes en la región son sólo para los idiomas oficiales. Los niños indígenas son familiarizados con su idioma por medio de procedimientos mecanicistas: reproducción (copia) y memorización. Hay toda un área nueva de estudio en la región latinoamericana que tiene dos preocupaciones principales: cómo superar este enfoque mecanicista de la alfabetización en escuelas indígenas, lo que ya constituye una dificultad adicional para los grupos monolingües marginados. ¿Cómo introducir tolerancia respecto de la ortografía, con el objeto de aumentar lo más rápido posible la cantidad de escritores del idioma indígena? ¿Cómo puede uno legitimizar el hecho de que los niños prealfabetizados pueden apropiarse la escritura por medio de la producción de escritura y no simplemente copiándola, al igual que los niños cuyas lenguas maternas son el idioma dominante?

El uso de idiomas indígenas como un “puente” para llegar lo antes posible a los idiomas oficiales ha sido suficientemente criticado y, sin embargo, continúa floreciente. El ideal es que el idioma indígena se use como un idioma de comunicación, de instrucción, pero también de reflexión. El ideal es que tuviese un lugar importante a lo largo de la educación primaria. Pero este reconocimiento sólo puede provenir de un cambio en los temas prioritarios de discusión. Los debates relativos a la ortografía no deberían demorar la renovación de la práctica educativa en relación a la alfabetización en las escuelas indígenas.

Latinoamérica como laboratorio para evaluar dialecto en la adquisición de la alfabetización

Las diferencias en vocabulario y pronunciación son muy marcadas entre una punta de la América

Latina de habla hispana a la otra. Incluso hay diferencias morfológicas y sintácticas. Sin entrar en una discusión muy profunda respecto de los dialectos que pueden ser distinguidos en la región

(cf. Moreno de Alba, 1988, cap. IV), es evidente que la manera de hablar, e incluso la de leer en voz alta, en tres distintas capitales de la región, presentan diferencias muy marcadas. ¿Cuál de todas estas variedades está más cercana a lo que se escribe? (Esta pregunta podría traducirse incluso a términos más ingenuos, preguntando ¿Quién habla el “mejor” español?)

La conciencia lingüística adquirida por el individuo alfabetizado está muy influenciada por el proceso de alfabetización mismo. Cuando este individuo habla de modo formal y solemne, se piensa que está hablando “tal como se escribe”. La conciencia lingüística de los profesores de educación básica es bastante parecida al “juego de los espejos”, que consiste en tomar la palabra escrita como la norma oral *par excellence* y suponer que primero es necesario aprender a hablar de esa manera a fin de llegar a comprender lo que está escrito.

No obstante, cuando consideramos la distribución del fracaso en el primer año escolar, vemos la misma distribución en todas partes: los niños de niveles sociales más favorecidos aprenden a leer y escribir sin dificultad, en tanto que los niños en áreas rurales o en la periferia de las grandes ciudades (o en los barrios pobres de esas mismas ciudades, en poblaciones marginales) son los que fracasan. El fracaso escolar no está distribuido democráticamente en la población. Está concentrado selectivamente. Y esto ocurre en el caso de cualquier tipo de español hablado en la región. En otras palabras, es útil en términos pedagógicos, preguntar en cual país o que zona geográfica se puede encontrar el “español más puro” o “el español hablado que más se acerca al idioma escrito”. Todos los tipos de español americano conducen a los niños con igual facilidad a la adquisición de la escritura, bajo la condición de que vivan rodeados de

cosas para leer, personas que les puedan leer en voz alta y responder a sus preguntas, comprarles material apropiado con el cual puedan ensayar actividades gráficas y personas que los estimule a hacerlo.

Dado que la formación de docentes para nivel de primaria pocas veces incluye capacitación lingüística, los profesores tienden a adoptar, si bien en forma inconsciente, los prejuicios lingüísticos de los grupos sociales dominantes.

Pero rechazar el habla de un niño estimándolo inadecuado para aprender a leer, cuando esa forma de hablar pertenece a la familia completa del niño y a su comunidad más cercana, es rechazar al niño en su integridad. Cada uno de nosotros llevamos una identidad lingüística dentro de nosotros, tal como llevamos un nombre y un apellido.

Este tipo de rechazo es absolutamente injustificado; no tiene fundamento científico y la evidencia empírica ilustrada por la América hispano-hablante lo contradice diariamente.

Referencias

- Amadio, M. y D'Emilio, A.L., (1990) *Recopilación de materiales didácticos en educación indígena*. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- CEPAL/UNESCO, (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile. CEPAL-UNESCO.
- Coulmas, F., (1989) *The writing systems of the world*. Oxford. Basic Blackwell.
- Ferreiro, E., (1985) *Reflexões sobre alfabetização*. Sao Paulo. Cortez Editora.
- _____. (1988a) "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. En *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- _____. "L'écriture avant la lettre", en Sinclair, II (Ed.) *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris. Presses Universitaires de France.
- _____. (ed), (1989) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Ciudad de México, Siglo XXI Editores.
- _____. (1992) "Children's Literacy and Public Schools in Latin America". En *Annals of the American Society of Political and Social Sciences*, 520 143-150.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A., (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México. Siglo XXI Editores (Traducción al inglés: *Literacy Before Schooling*. Exeter y London. Heinemann, 1982)
- Hornberger, N. (en prensa) "Five vowels or three? Linguistics and Politics in Quechua Language Planning in Peru" en Tollefson, J. (Ed.) *Language, Power and Inequality*. Cambridge University Press.
- Moreno de Alba, J., (1988) "Practical limitations to a phonemic alphabet". en Smalley, W. (Ed.) *Orthography Studies*. London y Amsterdam. United Bible Societies and North Holland.
- Sampson, G., (1985) *Writing Systems*. London. Hutchinson.
- Von Gleich, U. y Wolff, E., (1991) *Standardization of National Languages*. Hamburg. UNESCO Institute for Education Report AZM 42/1991.