

El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito

Selección de textos

Myriam Nemirovsky

Guía de lectura

1. Extrae una conclusión referida al marco teórico.
2. Intenta establecer cuál es la característica fundamental de cada uno de los tres niveles evolutivos descritos en el texto.
3. El inciso *Las implicaciones pedagógicas* consta de 10 párrafos. Léelos detenidamente y apunta tu opinión acerca de cada uno de ellos

DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN: PSICOGÉNESIS

Emilia Ferreiro

En Yetta Goodman (comp.)
Los niños construyen su lectoescritura.
Un enfoque piagetiano.
Buenos Aires: Aique, 1991.

Los niños construyen su lectoescritura

YETTA M. GOODMAN (Comp.)

2. Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*

Emilia Ferreiro

Este capítulo resume las principales conclusiones de varios años de investigación sobre el desarrollo de la alfabetización en los niños. Se trata de investigación básica sobre la psicogénesis de los sistemas de interpretación que los niños construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. Las investigaciones fueron realizadas principalmente en Argentina y México, con niños cuya lengua materna es el castellano, y los primeros resultados fueron publicados en 1979 (Ferreiro y Teberosky, 1979). Mis investigaciones sobre esta problemática continúan desarrollándose.

Las implicaciones pedagógicas de los resultados de estas investigaciones fueron claras desde el principio, y numerosos colegas de diferentes países -algunos de los cuales son autores de este volumen- trabajaron esas ideas y las llevaron a la práctica pedagógica. Un elemento sorprendente de esos desarrollos pedagógicos fue la comprobación de que las diferencias de lengua no constituyen una barrera para la aplicación de las ideas básicas en un terreno tan dependiente de la lengua como es la alfabetización.

Quizás el hecho de haber estudiado primero la evolución del desarrollo de la alfabetización en castellano, idioma del que se supone que la ortografía es "simple" o que, por lo menos, presenta una relación letra/sonido bastante más estable que el inglés, nos ayudó a encontrar las dificultades *conceptuales* ligadas a la comprensión de un sistema de representación. Los niños hispanohablantes enfrentan dificultades específicas para comprender la naturaleza alfabética del sistema de escritura. Esas dificultades no se eliminan por la relativa simplicidad de la correspondencia letra/sonido, ya que son anteriores

* La traducción de este capítulo ha sido supervisada por la autora.

a los principios alfabéticos. Ésa es la razón por la cual dificultades similares, y a veces idénticas, se presentan en niños que hablan otras lenguas y que están tratando de aprender otras ortografías.

Aspectos básicos del marco teórico

Antes de reseñar los resultados de las investigaciones que suministraron la fuente de información para las experiencias pedagógicas descritas en los capítulos siguientes, querría aclarar brevemente algunos aspectos básicos del marco general investigativo que conduje con la colaboración de otros colegas y estudiantes.

1. Nosotros estudiamos las actividades de *producción* en los niños (o sea, la escritura), pero nuestro principal interés no es la escritura como tal. Estudiamos las actividades de *interpretación* en los niños (o sea, la lectura), pero nuestro principal interés no es la lectura como tal. En realidad, el objetivo primordial de nuestros estudios ha sido entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura.

Para conocer la competencia cognitiva de los niños en este dominio particular, examinamos tanto sus actividades de producción como de interpretación de textos escritos. En consecuencia, estudiamos el desempeño de los niños con el propósito de hacer una teoría sobre su competencia, y no de su desempeño, considerando su evolución desde un punto de vista constructivista. Es importante tener presente la distinción competencia/desempeño cuando hablamos de las implicaciones pedagógicas de nuestros descubrimientos empíricos e interpretaciones teóricas.

2. Nuestros hallazgos ratifican los principios generales de la teoría de Piaget (los cuales reciben una interpretación específica para el desarrollo de la alfabetización), tales como:

- Los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que son también sujetos de conocimiento. En otras palabras, los niños adquieren nuevas conductas durante su desarrollo pero también, lo que es más importante, adquieren nuevos conocimientos.

Eso significa que el sistema de escritura se convierte en un objeto de conocimiento que puede ser caracterizado como tal.

- Para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento: tratan de asimilar información suministrada por el medio ambiente, pero cuando la información nueva es imposible de asimilar, con mucha frecuencia se ven obligados a rechazarla. Experimentan con el objeto para comprender sus propiedades; experimentan con el objeto para poner a prueba sus "hipótesis"; piden información y tratan de dar sentido al conjunto de datos que han recogido.
- Es precisamente ese último punto -la búsqueda de coherencia- lo que hace que los niños construyan sistemas interpretativos en una secuencia ordenada. Esos sistemas constituyen algo así como las "teorías infantiles" sobre la naturaleza y función del sistema de escritura. Como hemos tratado repetidamente de demostrar, esas teorías de los niños no son una imagen desdibujada de lo que han escuchado: son verdaderas construcciones que, la mayoría de las veces, parecen muy extrañas al modo de pensar de los adultos.
- Esos sistemas que los niños construyen durante su desarrollo actúan como esquemas asimilatorios, en términos de Piaget (1977). Es decir que esos sistemas actúan como esquemas a través de los cuales la información es interpretada, permitiendo a los niños dar sentido a sus experiencias con la escritura y con sus usuarios. Esos sistemas, una vez construidos, siguen actuando (igual que cualquier esquema) sin grandes modificaciones, en la medida en que pueden cumplir con la función de "dar sentido" a los observables.
- Cuando la nueva información invalida reiteradamente el esquema, los niños tienen que entrar en un difícil y a veces doloroso proceso de cambio conceptual. Generalmente, tratan primero de hacer pequeñas reacomodaciones para conservar lo más posible del esquema anterior.

- No obstante en ciertos momentos cruciales de la evolución se sienten compelidos a reorganizar sus sistemas, manteniendo algunos de los elementos precedentes que resultan redefinidos al pasar a ser parte de un nuevo sistema. La necesidad de incorporar información nueva es uno de los motivos para cambiar el esquema precedente. La otra razón para acometer una tarea tan dura es la necesidad de encontrar coherencia interna: por ejemplo, cuando los resultados obtenidos al aplicar dos esquemas diferentes llevan a soluciones contradictorias.

El desarrollo de la alfabetización como proceso psicogenético

Voy a esbozar brevemente el desarrollo de la competencia relativa a la escritura en los niños, haciendo referencia a sus producciones escritas. Esto por dos razones: la primera es que las producciones escritas son más fáciles de entender aun cuando el auditorio no tenga un conocimiento preciso de la lengua materna del niño. La segunda razón es que algunas de las producciones escritas constituyen el mejor modo de acceso a esta competencia. De todos modos, nuestra forma de examinar las producciones escritas no se limita a las marcas escritas que los niños producen, sino que incluimos todo el proceso de construcción: las intenciones, los comentarios y modificaciones introducidas durante la escritura misma y la interpretación que el "autor" (el niño) hace una vez terminada su construcción.

Podemos distinguir tres grandes niveles en el desarrollo, cada uno de ellos con varias subdivisiones que no explicaré en detalle (Ferreiro, 1986; Ferreiro y Teberosky, 1982).

Primer nivel

Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura.

Después de una serie de exploraciones activas, los niños llegan a la siguiente conclusión: no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura. De hecho, para la producción de ambas usamos líneas rectas, curvas o puntos. Con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir. La diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas.

Cuando dibujamos, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos; cuando escribimos, las mismas líneas no siguen el contorno de los objetos. Cuando escribimos, estamos fuera del dominio de lo icónico.

Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto.

Con esa distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de *cualquier* sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

Si bien la arbitrariedad de las formas no necesariamente implica convencionalidad, las formas convencionales generalmente aparecen rápidamente en las producciones de los niños. Ellos no aplican sus mayores esfuerzos a inventar nuevas formas de letras: aceptan las formas sociales de las letras y rápidamente las adoptan. No concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan (o sea, en las leyes del sistema).

Los niños de clase media que crecen en ambientes letrados, por lo general reconocen muy pronto las marcas escritas como objetos sustitutos. (La única función de los objetos sustitutos es representar a otros objetos.) Fue, sin embargo, trabajando con niños de suburbios pobres, que no crecen en un ambiente tan abundante en experiencias de lectura y escritura, que pudimos identificar las dificultades de la transición desde las "letras como objetos en sí" a las "letras como objetos sustitutos" (Ferreiro, 1984). No obstante, las letras siempre pueden ser tratadas como objetos gráficos. (Tienen el nombre genérico de *letras*; tienen nombres particulares; y pueden ser agrupadas en términos de sus características gráficas específicas.)

Sin entrar en detalles, basta con señalar que este primer nivel logra dos grandes avances: (1) considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y (2) hacer una clara distinción entre dos modos de

representación gráfica: el modo icónico (el dibujo) y el modo no icónico (la escritura).

Esas dos adquisiciones son permanentes: serán luego integradas en sistemas más complejos pero no abandonadas.

Una vez que se han diferenciado esos dos modos de representación gráfica, surgen nuevos problemas. Los niños necesitan ahora descubrir de qué manera el dibujo y la escritura (previamente diferenciados) se relacionan. La relación entre las imágenes y el texto escrito de un libro de cuentos, así como relaciones similares en inscripciones del medio ambiente o en su propia producción gráfica, plantean un nuevo problema, que es resuelto con el siguiente principio organizador: las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (seres humanos, animales, etc.), que el dibujo no tiene capacidad de representar: sus nombres.

Dado que las letras representan los nombres de los objetos, los niños empiezan entonces a examinar de qué manera las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres. La forma de los objetos representados queda excluida, porque ellos ya saben que las marcas escritas se colocan fuera del dominio de lo icónico. Por lo tanto, empiezan a considerar cuáles son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto: para ser "interpretable", "legible" o "capaz de decir algo".

A partir de este momento, los niños empiezan a enfrentarse con problemas que se organizan en dos grandes direcciones: cuantitativa y cualitativa. En el eje cuantitativo, el primer problema con que se enfrentan los niños es el siguiente: ¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea "legible"? Esto lleva a la construcción de un principio interno que denominamos el *principio de la cantidad mínima*.

Los niños hispanohablantes (independientemente de su nivel social o escolar) eligen **tres** como el número ideal de letras. Si hay tres letras ordenadas de un modo lineal, están seguros de que "ahí debe decir algo". Si sólo hay dos letras, dudan (algunos aceptan la posibilidad; otros la rechazan). Si sólo hay una letra están seguros de que eso no se puede leer porque, en su opinión, una letra no es suficiente para que lo escrito sea una palabra.

Tres letras bastan. Pero esta condición cuantitativa no es suficiente para tener una buena representación de una palabra, según

la conceptualización de los niños. También debe estar presente una condición cualitativa: las letras deben ser diferentes. Si la escritura presenta "la misma letra todo el tiempo", no consideran que la cadena sea legible. A este segundo principio que regula la construcción conceptual lo llamamos *variaciones cualitativas internas*. Freeman y Whitesell (1985) han registrado en niños de habla inglesa los mismos principios de cantidad mínima y de variaciones cualitativas internas.

Con esos dos principios organizadores, los niños están en condiciones de considerar cada escritura y decidir si se trata de algo interpretable o se trata solamente de una serie de letras que no constituye la representación escrita de una palabra. Sin embargo, aun con esos dos principios, los niños de este nivel todavía no están en condiciones de considerar un conjunto de cadenas escritas para descubrir qué criterios son buenos para representar *diferencias de significado*.

Segundo nivel

Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. A partir de este momento, los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes.

Durante el primer nivel, los niños se satisfacían con sus propias intenciones. Las cadenas podían ser objetivamente iguales (desde el punto de vista de un observador externo), pero si la intención del niño era escribir determinado nombre en una de las cadenas y otro en la otra, ambas "decían" cosas diferentes pese a la similitud gráfica. En este segundo nivel, las intenciones iniciales ya no son suficientes. Ahora, los niños comienzan a buscar diferencias gráficas que puedan sustentar sus diferentes intenciones. Como empiezan a darse cuenta de que dos cadenas de letras idénticas no pueden "decir" nombres diferentes, se enfrentan con un nuevo problema: ¿cómo crear diferenciaciones gráficas que posibilitem interpretaciones diferentes?

Los niños pueden trabajar en el eje cuantitativo, en el cualitativo, o con ambos al mismo tiempo. Por ejemplo, al observar que los adultos escriben a veces con pocas letras y a veces con más letras, se

preguntan: ¿cuál es la razón de esas variaciones en la cantidad de letras? En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad).

Ya que se ocupan del significado y/o el referente del nombre que quieren escribir, los niños tratan algunas veces de poner a prueba la siguiente hipótesis: quizás las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos (más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un solo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño).

Otra posibilidad, en la búsqueda de un modo razonable de controlar las variaciones cuantitativas, es establecer una cantidad mínima y máxima de letras para cualquier palabra escrita. Los niños pueden razonar así: si una representación escrita debe tener como mínimo tres letras pero no más de seis o siete, entonces es posible crear diferenciaciones cuantitativas dentro de un conjunto dado de producciones escritas. En ese caso, es el contexto creado por las otras palabras escritas lo que determina el modo de escribir determinada palabra.

La diferenciación entre escrituras también puede crearse trabajando sobre el eje cualitativo. En este caso, las siguientes son algunas de las soluciones posibles:

- Si el niño ya posee un repertorio amplio de formas gráficas, puede utilizar letras diferentes para diferentes palabras (sin cambiar necesariamente la cantidad de letras).
- Si el niño tiene un repertorio limitado de formas gráficas, puede cambiar sólo una o dos letras (por ejemplo, la primera y la última) para escribir una palabra diferente, manteniendo constantes las demás.
- Si cuenta con un repertorio limitado de formas gráficas, pueden intentar obtener representaciones diferentes cambiando la posición de las mismas letras en el orden lineal. Esta última solución es la más elaborada que encontramos en este nivel del desarrollo.

Los niños pueden también intentar manejar variaciones cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo. Eso implica un esfuerzo de coordinación nada fácil.

Es importante tener en cuenta que los principios previamente construidos permanecen sin cambios: la cantidad mínima y las variaciones cualitativas internas siguen regulando la construcción de una representación escrita. Esos dos principios no bastan, sin embargo, para establecer comparaciones entre diferentes nombres escritos. Lo que ahora se ha agregado es la construcción de un sistema de variaciones que integra los principios anteriores pero permite un tipo de comparación *inter-relacional*, mientras que las otras eran sólo *intra-relacionales* (Ferreiro, 1986). Debe notarse que todos esos esfuerzos de los niños por crear modos de diferenciación gráfica para representar diferentes palabras preceden al conocimiento de la relación (alfabética) entre el sonido de una palabra y su representación escrita.

Tercer nivel

El tercer nivel corresponde a la "fonetización" de la representación escrita. Los niños hispanoparlantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el período que caracteriza este nivel: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

El acceso al nivel de fonetización es preparado por una gran cantidad de información que los niños reciben del ambiente. Una de las escrituras más importantes en el desarrollo es el propio nombre del niño. Ellos pueden aceptar que determinadas cadenas de letras son necesarias para "decir" sus nombres, pero en cierto momento empiezan a buscar una racionalidad "intrínseca": ¿por qué precisamente esas letras y no otras?; ¿por qué esa cantidad de letras y no otra? La resistencia del objeto juega, en este desarrollo, un papel similar al de la resistencia del objeto en otros dominios del conocimiento (siendo el objeto, en este caso, las cadenas escritas producidas por los adultos).

La hipótesis silábica está bien documentada en los niños de habla hispana. También, como lo muestran otros autores de este volumen, en niños que hablan portugués, catalán e italiano. La gran importancia de este subnivel reside en el hecho de que, por primera vez, los niños llegan a una solución satisfactoria para uno de los

principales problemas con los que se han enfrentado durante el nivel precedente: encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra que deseen escribir.

Algunos niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones. Esto es, ponen tantas letras como sílabas, pero cualquier letra para cualquier sílaba. Otros arriban a la hipótesis silábica con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada.

Dado que las vocales son muy regulares en castellano (cinco letras para los cinco fonemas vocálicos), es relativamente común encontrar producciones escritas silábicas que hacen uso de las vocales de un modo regular. En otros casos, la selección de las letras que se usan resulta de la asimilación de la información disponible a la hipótesis silábica. Con mucha frecuencia, los niños usan las letras iniciales de] nombre propio con un valor silábico. (Por ejemplo, la M de María es "la Ma", la S de Susana es "la Su", etc.).

Así, desde el punto de vista cualitativo, durante el subnivel silábico los niños suelen empezar a buscar letras similares para escribir segmentos sonoros similares de las palabras. La correspondencia sonido-letra resultante no es la convencional pero, por primera vez, los niños comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético de escritura debe centrarse casi exclusivamente en la pauta sonora de las palabras.

Un análisis más exhaustivo del subnivel silábico en niños de habla inglesa todavía está por hacerse. Sobre la base de datos no sistemáticos aportados por diversos colegas, se puede suponer que la situación es la siguiente:

1. La hipótesis silábica es menos explorada por los niños de habla inglesa que por los hispanohablantes. Ello se debe probablemente al hecho de que los monosílabos son mucho más abundantes en inglés que en castellano. Dado que el principio de cantidad mínima no es abandonado durante este período, los monosílabos (que, según la hipótesis silábica, deberían ser escritos con una sola letra) constituyen un gran obstáculo para la construcción de la hipótesis silábica. Los mejores ejemplos que tenemos de escrituras silábicas en inglés corresponden a nombres compuestos (como SPM para Superman) o a frases enteras.

2. Los niños de habla inglesa frecuentemente utilizan lo que han aprendido sobre el deletreo (spelling, o sea los nombres de las letras) como

sílabas de las palabras escritas, y hacen más uso de consonantes que de vocales en sus producciones.

Constance Kamii y col. (1986), han encontrado evidencias de este tipo de escritura silábica en niños de jardín de infantes. Uno de los niños citados, por ejemplo, escribe VKN por *vacation*, CMNT por *cement*, OEN por *ocean* y PP por pop.

De acuerdo con sus resultados, el 46 por ciento de la población estudiada (89 niños de un total de 192) pertenecen a ese nivel, que llaman *consonántico* en vez de silábico. Coincido con esos autores cuando dicen que "el castellano es un idioma diferente del inglés en cuanto el primero es principalmente de periodización silábica, mientras que el segundo es principalmente de periodización tónica" (stressed-timed). No obstante, me parece que los datos que ellos obtuvieron muestran una gran similitud con los datos conocidos en castellano: los niños eligen una letra para una parte de la palabra que corresponde a más de un fonema. Los niños de habla castellana prefieren usar vocales (pero no están excluidas las consonantes); los angloparlantes prefieren usar consonantes (aunque no están excluidas las vocales). De modo que me parece erróneo hablar de un *nivel consonántico* en oposición a un *nivel silábico* (identificado con vocálico). Hace falta más investigación de carácter verdaderamente comparativo para clarificar estas cuestiones.

Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras (Ferreiro, 1985).

Aunque la hipótesis silábica constituye un intento organizador extremadamente satisfactorio, resulta repetidamente invalidada por la escritura tal como existe en el ambiente externo y por las producciones de los adultos. Sin abandonar totalmente esa hipótesis, los niños empiezan a probar otra (silábico-alfabética), donde algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Se trata de una típica

solución inestable, que requiere un nuevo proceso constructivo.

Cuando los niños finalmente arriban al tercer subnivel -la hipótesis alfabética- han entendido la naturaleza intrínseca del sistema alfabético pero aún no pueden manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura (tales como signos de puntuación, espacios en blanco, representación poligráfica de fonemas, mayúsculas y minúsculas). Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de *cualquier* sistema de escritura alfabética. En consecuencia, tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía. No pueden asumir de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético dado, porque el conjunto de rasgos gráficos reunidos bajo la común denominación de *ortografía* sigue otras reglas, vinculadas con otros principios.

Desde luego, éste no es el final del desarrollo de la alfabetización. Como cualquiera de los otros niveles, el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y, al mismo tiempo, el punto de partida de nuevos desarrollos. Muchos problemas cognitivos han sido resueltos hasta este momento. Nuevos problemas aparecerán.

Implicaciones pedagógicas

Quisiera sugerir algunas implicaciones pedagógicas generales que se desprenden de nuestro trabajo y que guardan relación con todos los capítulos de este volumen.

El conocimiento de la evolución psicológica del sistema de escritura es esencial para que maestros, psicólogos y otros evaluadores puedan evaluar los avances de los niños y, lo que es aún más importante, puedan "ver" signos de evolución que de otro modo pasarían desapercibidos. La construcción de nuevos observables, ya sea en niños o en adultos, es función de los esquemas de que se dispone. Muchas cosas no son observables cuando no tenemos una buena teoría para interpretarlas. Muchas cosas pasan desapercibidas si no tenemos la posibilidad de darles sentido. El desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y

otra vez las mismas letras en una página, o que aplicar tests de madurez para la lectura con la esperanza de garantizar que la enseñanza comienza con garantías de éxito. Cuando los maestros entienden esto, empiezan a pensar de otra manera y a responder también de otra manera a las preguntas de los niños, a las interacciones entre ellos y a las producciones infantiles. Los maestros empiezan a descubrir que los niños son tan inteligentes, activos y creativos en el dominio de la alfabetización como lo son en matemáticas.

Sin embargo, el conocer la evolución psicológica del sistema de escritura no resuelve ninguno de los problemas que tienen los maestros para organizar actividades en el salón de clase. Muchas prácticas se tornan ridículas cuando se las mira desde el conocimiento de la evolución de la alfabetización. Al mismo tiempo, ese conocimiento suministra una firme base para rechazar un conjunto enorme de prácticas escolares ligadas con la tradición conductista. Pero rechazar no es suficiente. Los maestros necesitan saber qué hacer en cambio. Algunos maestros están tan habituados a pedir nuevos métodos, nuevos materiales, nuevos tests y demás, que algunas veces empiezan a pedir a los investigadores como yo que hagan su trabajo por ellos.

No obstante, yo me niego a concluir mi trabajo de investigación con la producción de nuevos materiales, nuevos tests de maduración o nuevos métodos. Seamos claros. La tradición de todos esos "gadgets" pedagógicos es conductista. Esos materiales de enseñanza son producidos, organizados y administrados con la idea de que los adultos pueden controlar el proceso de aprendizaje, que pueden decidir cuándo es tiempo de empezar a aprender, qué es lo fácil y qué lo difícil de aprender, qué es lo "legible", qué es lo "enseñable" y cuál es el orden correcto para presentar los estímulos.

Tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético significa colocar a los niños con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro. Implica también entender en términos de desarrollo evolutivo las respuestas o preguntas aparentemente extrañas y actuar de acuerdo con los problemas con los que los

niños se enfrentan en momentos cruciales de su desarrollo.

Algunas veces los maestros darán información de un modo directo y otras de un modo indirecto. Algunas veces los maestros estimularán el surgimiento de conflictos; algunas veces dejarán que los niños eviten las situaciones conflictivas; otras veces los maestros sugerirán soluciones alternativas. Pero siempre y en todo momento los maestros proveerán múltiples ocasiones para aprender. Estimularán los intercambios entre los niños y tratarán de entender el modo en que los niños están pensando, teniendo en cuenta los particulares requerimientos que se presentan en momentos específicos de su evolución.

Conocer la psicogénesis de la escritura no implica, por lo tanto, permanecer estáticos, esperando que surja el siguiente nivel. Particularmente en los países en desarrollo, donde gran parte de la población se halla fuera del acceso a la lengua escrita, la escuela tiene la enorme responsabilidad de suministrar a los niños experiencias con la lengua escrita que los padres no están en condiciones de brindar.

Creo que es necesario pensar las situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización y no sólo en términos de métodos de enseñanza (como ha sido tradicionalmente). Es indispensable reflexionar sobre los tipos de prácticas a través de las cuales los niños son introducidos a la alfabetización y sobre el modo en que el lenguaje escrito es presentado a través de esas prácticas.

Por lo general, las prácticas escolares presentan al sistema de escritura como un objeto de contemplación. Los niños pueden mirar y pueden reproducir ese objeto, pero no se les permite experimentar con él ni transformarlo. Cuando el sistema de escritura es presentado como un objeto de contemplación, el mensaje oculto que se transmite es que ese objeto es propiedad de otros y que es ajeno a los niños. Es un objeto que tiene un carácter permanente e inmutable y que no puede ser transformado, alterado o recreado a través de los intercambios sociales.

Se trata de prácticas escolares que ponen a los niños fuera del campo del conocimiento, ya que definen al educando como un espectador pasivo o un receptor mecánico. En tales contextos educativos, los niños aprenden que todas sus preguntas son irrelevantes. Aprenden a responder sin pensar y a aceptar sin resistencia. Aprenden

que aun las preguntas más ingenuas están fuera de lugar. Por ejemplo, "¿Qué letra es ésta?" está excluida como pregunta porque, si la letra es nueva, deberán esperar hasta que el maestro decida presentarla, y si no es nueva, se supone que deberían conocerla.

No hay práctica pedagógica neutra. Como dice repetidamente Paulo Freire, "toda práctica educativa es siempre una teoría del conocimiento puesta en acción". No puede eludirse la obligación de reflexionar sobre cómo concebimos al *objeto* del proceso de conocimiento y al *proceso de conocimiento* como tal cuando hablamos de lo escolar.