

¿ES EL “MÉTODO PSICOGENÉTICO” EL CULPABLE DEL FRACASO DE LA POLÍTICA DE ALFABETIZACIÓN EN ARGENTINA?

Comentarios y reflexiones sobre la entrevista a Ana Borzone publicada en Infobae el 30 de Enero de 2022.

Dr. Alberto Gatti www.albertogatti.com.ar

Todos los profesionales de la educación relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura compartimos la preocupación acerca de las competencias lectoras y/o escritoras de los egresados en los diferentes niveles del sistema educativo (desde el primario hasta universitario). Comparto con Ana Borzone su planteo acerca de la necesidad de que los avances de las neurociencias impacten en las políticas educativas que diseñan el enfoque de la alfabetización de nuestro país. Se podría anticipar que, desde el sentido común, esta necesidad debería ser bienvenida por los que diseñan las políticas, pero, como lo sabemos, el sentido común no suele ser “el más común de los sentidos”. No acuerdo con Borzone en sentenciar que el nombre y apellido del fracaso de la alfabetización en nuestro país sea “la psicogénesis”. Mi desacuerdo se fundamenta en señalar la necesidad de atender a la complejidad de factores que suelen incidir en todo proceso social y, especialmente, en los que refieren al aprendizaje.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro (investigadora argentina radicada en México y referente de la alfabetización en Latinoamérica) impactaron fuertemente en la década del ochenta en nuestro país. Equivocadamente se llamó a este impacto el “método psicogenético”. La “psicogénesis” es un enfoque teórico que refiere a la Psicología Genética de Jean Piaget que constituía el marco epistemológico de los estudios de Ferreiro. Siempre hay un desafío que es importante no soslayar cuando se quieren trasponer los resultados de las investigaciones en ciencia cognitiva al aula. Es obvio que la Psicología Cognitiva es una de las fuentes de las “Ciencias de la Educación”. En este sentido, es necesario que los docentes conozcan los procesos psicológicos que le permiten a un alumno apropiarse del sistema de escritura. En consecuencia, es un conocimiento que debería ofrecerse en los institutos de formación del profesorado. No obstante, es necesario tener en cuenta que los aportes de la ciencia (psicológica, neurobiológica, sociológica, etc.) no deben ser transpuestos directamente al aula, sino que deberían dar lugar al diseño de estrategias didácticas a ser validadas científicamente a través de la investigación educativa.

Observo frecuentemente que los investigadores, obviamente muy identificados con los resultados de sus investigaciones (que suponen procesos arduos y complejos), no evalúan el recorrido que es necesario realizar para que “las novedades” de los estudios científicos impacten en la realidad sobre la que se ha operado. Entiendo la importancia de los aportes de Borzone pero son dos realidades distintas los resultados que se observan a través de la acción en el aula de investigadores (con o sin el trabajo mancomunado de los docentes) al desafío que supone que esas novedades sean gestionadas por los docentes (especialmente cuando se busca que esos avances impregnen las políticas educativas que buscan producir cambios en las prácticas áulicas de toda una provincia o un país).

El aprendizaje es un proceso muy complejo y, por lo tanto, multicausado. Por ello, los pobres resultados actuales del proceso de alfabetización en nuestro país deben ser comprendidos atendiendo a dicha complejidad y abordados interdisciplinariamente, especialmente, si queremos revertir dichos resultados. Por ello, considero muy simplista acusar al “método psicogenético” del fracaso de la alfabetización en Argentina. A lo ya expresado, agrego otras razones.

Por un lado, debemos estar atentos al efecto que esta acusación puede tener en los miles de docentes que desde la década del ochenta intentaron o están intentando ofrecer a sus alumnos las herramientas que les permitan aprender a leer y escribir. Sé que los cambios en la política educativa no siempre tienen en cuenta el proceso que es necesario encarar para que esos cambios se efectivicen en las aulas.¹ Por esta razón, los docentes toman sus propias decisiones respecto de cómo implementar las novedades en las políticas educativas, por lo cual siempre hay una distancia (en ocasiones, mucha distancia) entre lo que prescriben los nuevos documentos curriculares y lo que efectivamente el docente hace en el aula. Por ello, sería interesante observar los efectos del proyecto llevado adelante por Borzone en Mendoza, en el sentido de conocer qué estrategias se planificaron para convocar al colectivo docente.

En estos últimos quince años he visitado muchas provincias de nuestro país ofreciendo formación de posgrado sobre los avances de las neurociencias. En estas propuestas abordo específicamente los aportes de la ciencia cognitiva sobre la alfabetización. Es un tema de interés particular de los psicopedagogos que buscan actualizarse no sólo para tratar las dificultades específicas para aprender a leer y escribir, sino para poder orientar y/o capacitar a los docentes a través de los equipos de orientación escolar. En estas intervenciones he comprobado la importancia de cuestionar saberes previos, pero integrando el conocimiento que los profesionales de la educación (tanto docentes como orientadores) han acumulado en su trayectoria profesional. Mi experiencia como capacitador me ha llevado a reconocer la importancia de gestionar dicha formación reconociendo la necesidad de identificar los conocimientos y prácticas profesionales que deben ser destituidas para discriminarlas de aquellas que deben ser integradas, modificadas o resignificadas. Si sólo planteamos indiscriminadamente que lo que hemos hecho no sirve, tendemos a culpabilizar al profesional y a desestimar saberes que valora. En el caso que estamos tratando, el planteo sólo ayuda a reforzar la resistencia de los verdaderos actores de todo cambio educativo: los docentes.

Acuerdo con las críticas de Borzone acerca de la necesidad que supone negar el avance de la ciencia. Los estudios neurocognitivos han permitido profundizar nuestro conocimiento sobre los procesos mentales que son necesarios desarrollar para lograr una buena alfabetización inicial. Estos aportes cuestionan varias prácticas docentes muy instaladas actualmente en las aulas. Entre ellas, es posible mencionar las siguientes:

¹ Los proyectos de transformación y las escuelas. En esta publicación del CEPA (Escuela de Capacitación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) hago mención de la resistencia y actitud defensiva que los docentes asumen cuando no son escuchadas sus necesidades ante los cambios en la política educativa. Disponible en www.albertogatti.com.ar/publicaciones

• **“Esperar a que el niño pueda aprender”**. Se observa frecuentemente que, ante resultados no satisfactorios, la espera no va acompañada de la necesaria reflexión acerca de qué otras mediaciones debe ofrecer la escuela para lograr resultados diferentes. Por otro lado, esta espera desconoce la especial plasticidad del cerebro a recibir determinada estimulación en el momento adecuado. En este sentido, transitar el primer ciclo “esperando” (en el sentido recién explicado) a que el niño se alfabetice implica desconocer la avidez que todo niño tiene en poder transformarse en lector y escritor al iniciar la escuela primaria. Además, es necesario aclarar que la mencionada avidez tiene su correlato en la madurez neurobiológica. El enfoque constructivista piagetiano ha desconocido la diferencia que existe entre el desarrollo del lenguaje que está condicionado genéticamente y el aprendizaje del sistema de escritura que requiere de una intervención dirigida y explícita. Considerar que el niño aprende a leer y escribir al estar inmerso en un ambiente alfabetizador (como aprende a hablar estando inmerso en un ambiente parlante) es desconocer la diferente especificidad que tienen el lenguaje hablado y el lenguaje escrito en el desarrollo neurobiológico.

• **“No indicar el error porque frustramos al niño”**. Se podrían relacionar varios aspectos de diversas teorías psicológicas que cuestionan este posicionamiento del adulto. Por empezar, el aporte de la psicología del desarrollo que señala el momento evolutivo crucial que supone adquirir la capacidad de tolerar la frustración, mecanismo yóico fundamental en la capacidad de conectarse con la realidad. Pero, si lo analizamos estrictamente desde la relación docente-alumno, esta actitud supone desconocer que el aprendizaje de los sistemas semióticos como la lectura, escritura, razonamiento matemático y otros contenidos escolares, requieren de aproximaciones sucesivas, en las cuales el feed-back que puede dar el docente es fundamental. Esta importancia radica en que todo alumno deposita su confianza en el acompañamiento que espera del docente para lograr los objetivos de aprendizaje. En este caso, transformarse en un usuario competente de la lengua escrita. Lamentablemente, una inadecuada implementación de la teoría psicogenética llevó a disipar la intervención del docente bajo la creencia de que cuando se enseña algo a un alumno podemos estar evitando que lo construya por sí mismo. Estas creencias interpelan nuestros supuestos sobre el aprendizaje. Si en este momento hemos revitalizado la importancia de los aportes de Vigotsky es porque su teoría psicológica reivindica al aprendizaje como motor del desarrollo cognitivo. Podemos ejemplificar este supuesto a través del siguiente apartado.

• **“Enseñar la correspondencia letra-grafema es volver al conductismo”**. He escuchado (directa o indirectamente) esta afirmación reiteradamente. En muchas ocasiones, en boca de personas (inspectores, por ejemplo) que tienen responsabilidad en la implementación de las políticas educativas. Esta aseveración contiene un error conceptual que denota el desconocimiento de la psicología de la lectura y escritura. Nuestro sistema de escritura es alfabético, es decir, está formado por grafías que representan los sonidos del habla. Como lo hemos mencionado, el lenguaje hablado se desarrolla en la medida en que el niño está inmerso en un mundo que le habla y que lo invita a hablar. Pero, esa competencia se desarrolla sin que, en ningún momento, sea necesario aislar los fonemas que producimos cuando hablamos. El aprendizaje de la lectura y escritura requiere un análisis consciente de los sonidos de nuestra lengua. Precisamente, la conciencia

fonológica es la habilidad metalingüística que supone haber adquirido la capacidad de aislar y manipular las diferentes estructuras del lenguaje oral (palabra/sílaba/fonema). Estamos hablando de procesos cognitivos y estamos proponiendo la necesidad de que los docentes, de los niveles inicial y primario, anticipen las mediaciones que le permitirán al niño reconocer esas estructuras con el andamiaje del maestro (en un primer momento) para que luego puedan ser desplegadas por el alumno autónomamente. Sólo con algunos conocimientos básicos sobre psicología del aprendizaje se puede identificar que lo que se propone es una intervención de perfil vigotskiano. Identificar a la teoría sociohistórica de Vigotsky con el conductismo supone un error conceptual grosero.

• **“Un niño aprende a leer cuando lee sin errores”.** Un niño aprende a leer cuando decodifica sin errores y logra la fluencia lectora que nos está indicando que ha automatizado la decodificación; estas condiciones son las que le permiten al lector dirigir su atención a comprender el texto. La alfabetización que propone la escuela primaria debe garantizar todo este recorrido. Frecuentemente observo que los docentes del primer ciclo se tranquilizan al observar que sus alumnos pueden decodificar con pocos o ningún error. Lamentablemente no identifican que si el niño decodifica muy lentamente no ha logrado la fluencia lectora que es una competencia necesaria para enfrentarse a los desafíos que debe plantear el segundo ciclo, en el que el texto hace su aparición de un modo más intensivo que en el primer ciclo. Soy consciente de que en numerosas escuelas de nuestro país frecuentemente no se logra una buena decodificación, lo que supone no haber alcanzado un objetivo básico de la alfabetización inicial. El problema es que las escuelas que han acompañado al niño en el primer ciclo sólo atienden a que el alumno decodifique bien sin desarrollar la fluencia lectora, no cumplen con otro objetivo básico de la alfabetización inicial. Es decir, aquel que genera las condiciones para el pasaje al segundo ciclo de la escuela primaria. Cuando estas condiciones no están dadas, se compromete el logro del objetivo del segundo ciclo: favorecer el inicio del desarrollo de los procesos psicológicos que le permitirán al lector comprender todo un texto. Decimos inicio, porque estos procesos se seguirán desarrollando a partir de las exigencias académicas de la enseñanza secundaria y universitaria de grado y posgrado. Es posible concebir que esas esperas inadecuadas de los primeros años de la escuela primaria de algún modo comprometen el desarrollo de las competencias lectoras a lo largo de toda la escolaridad.

Aquellos que fuimos actores, en la década del ochenta, en la implementación del “método psicogenético” podemos evaluar las consecuencias no esperadas que tuvo su implementación y que analizamos hasta aquí. No obstante, tenemos que tener en cuenta que esas consecuencias no esperadas se hicieron más evidentes ante el progresivo proceso de marginalidad y exclusión que ha venido sufriendo nuestro país. Sólo comparando los índices de pobreza e indigencia de la década del ochenta con la actualidad podemos verificar este hecho. Sin embargo, también debemos tener en cuenta dos hechos que han sucedido en el mundo global. Por un lado, el fuerte impacto de las nuevas alfabetizaciones en las prácticas sociales relacionadas con la comunicación, tanto a nivel de la oralidad como de la cultura escrita.² Por otro lado, las nefastas consecuencias que ha tenido en

² El término “alfabetización” ha pasado a concebirse en plural por el efecto que también tienen en dicho proceso los medios de comunicación (alfabetización mediática) y las tecnologías de la información (alfabetización digital).

los procesos de aprendizaje el aislamiento social provocado por la pandemia del COVID19. Si concebimos que las investigaciones de Ferreiro ayudaron a comprender que la alfabetización “emerge” en el ambiente que viven los niños desde su nacimiento, sería conveniente preguntarnos qué institución educativa necesitan los estudiantes de hoy si queremos atender a todos los cambios y fenómenos sociales mencionados.

No obstante, más allá de lo planteado en el párrafo anterior, es posible identificar aportes de los estudios de Ferreiro que siguen siendo válidos y que pueden ser puestos en diálogo con la implementación de los avances de las neurociencias en el aula. Las investigaciones mencionadas cuestionaron, con razón, que “las letras” no entraran en el nivel inicial. Se consideró que esta disociación era artificial pues los niños en edad preescolar interaccionan cotidianamente con la lectura y escritura (los adultos leen y les leen o escriben, así como las graffías forman parte del mundo del niño). En base a los supuestos teóricos sobre la alfabetización en los setenta, el jardín “aprestaba” a sus alumnos para la escuela primaria interviniendo sobre la función perceptivo-motora. Así, esta intervención buscaba desarrollar las habilidades que luego debería poner en juego el alumno en la percepción de las letras y en la posibilidad de trazar el grafismo de modo controlado y preciso.³

A partir de las investigaciones de Ferreiro, las letras hicieron su entrada en el jardín. Cada sala debía tener su propia biblioteca en donde era posible que los alumnos interactuaran espontáneamente con diferentes formatos textuales. Los elementos del aula pasaron a tener su nombre escrito y el nombre de cada alumno también pasó a tener primacía como escritura. Las investigaciones describieron las reflexiones que espontáneamente los chicos elaboran a partir de la interacción con el sistema de escritura mostrando la notoria creatividad que los niños tienen en esta edad en la construcción de teorías acerca del mundo que los rodea. Esta propuesta didáctica es absolutamente compatible con la que aborda el desarrollo de la conciencia fonológica en el nivel inicial: a través del juego se propone que los niños identifiquen, comparen o aislen las sílabas o el sonido inicial de las palabras, así como poder asociar los términos que riman. Esta propuesta apunta a identificar los sonidos del habla independientemente de su relación con las letras, relación que también es posible iniciar en el preescolar. Asimismo, se propone trabajar los sonidos iniciales de palabras significativas (como el nombre propio). Estas intervenciones le permitirían al niño contrastar sus teorías espontáneas sobre el sistema de escritura con el principio alfabético que subyace al mismo: “comprender que lo que se escribe tiene que ver con lo que suena”.

Otro tema a destacar es que el enfoque psicogenético se complementó con el aporte de las ciencias del lenguaje en desarrollo en el mismo momento. Ambos aportes pusieron el foco en la importancia de trabajar sobre los textos de circulación social y en la necesidad de no perder de vista el sentido comunicativo que tiene el sistema de escritura. Centrar el trabajo del primer grado de la

³ Es necesario reconocer que la novedad de “la psicogénesis” llevó a que la escuela descuidara el trabajo sobre el desarrollo perceptivo motor. El aporte de las neurociencias nos permite comprender que leer y escribir son actividades complejas que tienen a la base un sistema cognitivo multicomponencial en donde una serie de funciones psicológicas juegan un papel fundamental (memoria, atención, gnosias, praxias, lenguaje y funciones ejecutivas) junto al desarrollo emocional.

escuela primaria sólo en las habilidades decodificadoras puede provocar la pérdida de sentido de para qué se aprende a leer y escribir. La posibilidad de trabajar ambos contenidos es perfectamente viable.⁴

Los profesionales que estamos ocupados en promover aprendizajes satisfactorios estamos más disponibles a poner en diálogo aportes disciplinarios de diferente procedencia. Ya se mencionó que las investigaciones definen su marco teórico, es decir, los supuestos epistemológicos que dan sentido a los datos que ofrece la realidad que se investiga. Lo que resulta poco comprensible es la insistencia sobre la primacía que se le asigna a ese marco teórico en la comprensión de un fenómeno complejo como es el aprendizaje. Si atendemos a dicha complejidad, estaremos más disponibles al diálogo necesario entre las disciplinas que atienden a la naturaleza biopsicosocial que atraviesa a todo ser humano. Si no atendemos a dicha naturaleza y entronizamos (como a un dios) solamente a la hegemonía neurobiológica, psicológica o social no estaremos transitando un buen camino que es el que necesitamos recorrer como educadores para ofrecerle a nuestros niños, adolescentes y jóvenes la posibilidad de apropiarse de uno de los bienes culturales más potentes que ha desarrollado la humanidad.

⁴ Para quienes quieran conocer un ejemplo potente a este nivel recomiendo acceder a la propuesta DALE!, elaborada por la Dra. Beatriz Diuk. www.propuestadale.com