

LA PROBLEMÁTICA DEL MÉTODO: LA VIGENCIA DE LOS MÉTODOS DE LA LECTOESCRITURA EN SALTA

Flor de María Rionda
Universidad Nacional de Salta
mrionda@unsa.edu.ar

Introducción

En el trabajo de investigación nos propusimos indagar la situación en la enseñanza de la lectoescritura en los procesos de alfabetización inicial en las escuelas de Salta

El aprendizaje de la lectura y de la escritura es una actividad compleja que requiere de la enseñanza intencional y explícita; de allí que la función de la escuela se vertebre en la acción de alfabetizar en el sentido más amplio, haciendo posible el acceso a la *cultura letrada* (Ferreiro, E., 1999).

Históricamente la enseñanza de la lengua escrita fue considerada una cuestión mecánica, centrando el aprendizaje en una técnica de decodificación de grafías. Esta perspectiva consideraba a la enseñanza como una cuestión de métodos, entendidos como pasos formales que permiten organizar y sistematizar los procesos para “provocar” el aprendizaje.

La realidad de la enseñanza de la Lengua expresa que, en las aulas, esta concepción -que confiere al método una gran importancia en la intervención didáctica- sigue vigente en las aulas. La experiencia muestra la presencia de métodos de corte sintético y analítico con posturas eclécticas en las instituciones educativas.

La imagen social de las prácticas alfabetizadoras reducidas muchas veces a la aplicación de uno u otro método, o el solapamiento de los mismos alrededor de perspectivas innovadoras con las que muchas veces se entra en contradicción desde las decisiones prácticas, son una constante en las aulas.

No podemos hablar de una noción uniforme de alfabetización sino que se debe avanzar para construirla en diversas perspectivas:

- desde la pluralidad de prácticas de lectoescritura
- desde las diferencias entre las formas en que los grupos se relacionan con el texto
- desde las diferencias entre los instrumentos de lectura que han tenido a su disposición
- desde la distinción entre los patrones culturales y de acción social en los que se inserta la lectoescritura.
- desde las formas en las que la lectura y la escritura funcionan como soporte en las relaciones sociales

El proyecto de investigación representó un espacio de reflexión continua que facilitó pensar la situación de la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas de EGB de Salta capital, considerando la característica sustantiva de la investigación social, en la cual los sujetos se

delimitan en interrelación con procesos históricos, determinaciones contextuales y prácticas específicas que no admiten control, ni definición exactas. Se trabajó en un núcleo de escuelas de Capital que comprende 17 escuelas tanto del micro centro como del macrocentro, con totalidad del primer ciclo de las mismas, docentes directivos y supervisores.

Desde la mirada realizada, se intentó profundizar en los significados del proceso de enseñanza de la lectoescritura en situaciones escolares en relación con la vigencia de los llamados métodos de lectoescritura, en las escuelas de Salta Capital considerando que es en estos espacios donde se construyen y circulan significados en los que se pueden reconocer las relaciones y contradicciones que reflejan la cultura a lo largo de los procesos históricos.

Comprender la situación de la enseñanza, la vigencia de los métodos de lectoescritura inicial en escuelas de Salta Capital, permitió profundizar en conocimientos acerca de las complejas relaciones entre la enseñanza, los componentes socioculturales que le sirven de marco contextual y las prácticas alfabetizadoras que se construyen en las escuelas.

La lectoescritura como un proceso social remite a un concepto cuyo significado se explica en un campo más amplio, el del ingreso del hombre a la cultura; permite incorporar a su tratamiento no solo aspectos referidos a la educación sino también aquellos referidos a estructuras políticas, económicas, sociales y culturales. Desde los cuales se interpela a las instituciones educativas en busca de respuestas posibles ante el problema mundial del fracaso escolar en el aprendizaje de la lengua, que se interpreta desde las actuales concepciones, como la contracara del analfabetismo.

La investigación

Desde la perspectiva cualitativa que adoptamos para analizar el objeto de investigación, consideramos a la educación como práctica social se inserta en la producción de sentidos, por lo cual la tarea del investigador debe posibilitar un recorrido que permita la reconstrucción de los entramados de significación.

En lo “educativo” se considera el carácter irrepetible e inacabado de los fenómenos y también la dimensión semántica que los atraviesa y les otorga sentido.

La metodología elegida fue cualitativa destacando en el proyecto de investigación una perspectiva inductivo-analítica, holística, contextual y multicultural.

El recorrido inductivo-analítico tiene que ver con un cauto acercamiento a la práctica, con pocas líneas teóricas para permitir una comprensión profunda de la realidad. En este sentido se toma distancia de la postura de recoger datos con el objeto de verificar o refutar teorías o modelos preconcebidos. Se prefiere una tarea investigativa donde se irán desarrollando conceptos y categorías explicativas, que permitan la construcción del conocimiento científico desde la realidad empírica hacia la teoría y viceversa, en movimientos espiralados y de triangulación con una perspectiva dialéctica.

En estrecha relación con la concepción holística, se considera el análisis contextual, tomando la realidad social, la historicidad y las interacciones como productoras de sentido.

Se trata de una investigación diagnóstica que incluye la descripción de las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura inicial, a través del análisis de las prácticas, textos escritos: normativa, documentación, textos y cuadernos escolares. Asimismo, las entrevistas proporcionaron pistas desde el decir de los actores.

Marco teórico referencial

El objeto de estudio de esta investigación nos impuso una aproximación a la empiria, con pocos conceptos orientadores, para permitirnos un análisis crítico, entendido como un proceso abierto a la comprensión de la problemática que se aborda.

La institución educativa es la que acepta el desafío de alfabetizar centrando sus objetivos en la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo; por ello es necesario construir un saber sobre ella, entenderla como un objeto de conocimiento, tomar una distancia de reflexión que nos permita hacerla más “visible” y menos familiar, en una palabra buscar en los significados.

Nuestras instituciones educativas han iniciado, junto al Sistema Educativo procesos de reformas y transformaciones como consecuencias, posiblemente, de la aguda conciencia de problemas estructurales que tienen que ver con:

- El agotamiento de modelo tradicional que no ha sido capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad, encarando nuevas demandas sociales.

- La crisis de formas de gestión que enfatizan el verticalismo y el autoritarismo.

- La desesperanza de poblaciones en contextos pobres y desfavorecidos cuyas necesidades educativas no son atendidas por ineficiencias de los sistemas educativos.

- La ausencia de reflexión y capacidad de acción sobre problemas de calidad y retención de las instituciones.

- El malestar social que se refleja en el desinterés de los alumnos, la desesperanza de los padres y la frustración de los docentes, inmersos en una estructura que no produce resultados aceptables para la sociedad.

Todo ello, entre otros componentes de una situación crítica para los sistemas educativos en un orden mundial signado por la globalización, el avance tecnológico y la competencia basada en el conocimiento y los sistemas financieros.

En este contexto la preocupación la enseñanza de la lectoescritura en contextos escolares tiene que ver con el reconocimiento de que:

- * en la mayoría de las clases de todas las áreas los profesores y alumnos deben realizar actividades lingüísticas (hablar, leer, escribir, conversar). En este sentido el lenguaje es un componente fundamental en la vida de las aulas.

* escuelas y aulas son entornos lingüísticos sumamente influyentes. En nuestra cultura, en cierto sentido la enseñanza es conversación.

*es muy común asumir que “el fracaso en la educación es un fracaso lingüístico” (Stubbs:1984) aunque esta afirmación debe ser analizada con mucho cuidado.

*el acto de enseñar está culturalmente determinado, esto implica reconocer que tanto la enseñanza como el aprendizaje están limitados por el espacio del lenguaje en la educación.

* parte del entorno del lenguaje de una clase es el material escrito, que utilizan docentes y alumnos (libros, fichas, mapas, notas en el pizarrón, etc.)

* la pluralidad de lenguas en contacto y la diversidad.

Aprender a leer y a escribir en la escuela para algunos sujetos resulta un aprendizaje relativamente fácil y el inicio de un largo período de escolarización. Para otros, aprender las convenciones del lenguaje resulta una barrera difícil de franquear y el inicio casi seguro de años de repitencia que preceden al abandono.

La alfabetización en la Argentina, a diferencia de otros países de la región, desde los inicios de la instrucción pública procuró incorporar masivamente a la mayor cantidad de niños posibles al sistema. Esta extensión del servicio no fue equitativa, y aún sigue siendo posible observar (estadística y directamente) profundas diferencias regionales. Esta situación de desigualdad, se concentra en la zona del Norte del país donde se encuentra nuestra provincia de Salta. A esto debemos agregarle que, a la extensión cuantitativa, no siempre le correspondió una buena calidad de oferta. Desde 1914 es posible observar mayores índices de analfabetismo en zonas de mayor marginación económica y rurales.

Las acciones alfabetizadoras desde una óptica instrumentalista, asumen teórica y prácticamente al analfabeto como aquella persona que carece de habilidades para leer, escribir y calcular. La solución a esta carencia es la reeducación instrumental y la responsabilidad de la situación es asignada sólo al sujeto, es él, el que se ausenta, es él, el que repite, es él, el que abandona... y será él en última instancia el que también decida reeducarse.

Ferreiro-Teberosky (1985) enuncian una seria diferencia con respecto al enfoque tradicional de la alfabetización. Ellas proponen una doble interrogación para el caso “¿El sistema no es el que abandona al desertor por no tener estrategias para contenerlo? ¿La deserción no obedece a razones sociales económicas de los sujetos que no logran incorporarse a las reglas del juego de la escuela?.” Consideran necesario reemplazar el término deserción escolar por el de “expulsión encubierta”, con lo cual cambian el eje de la responsabilidad.

Es importante analizar que el conocimiento didáctico no puede deducirse simplemente de los aportes de la psicología o de la ciencia que estudia el objeto que intentamos enseñar (la lingüística). Es necesario realizar investigaciones didácticas que permitan estudiar y validar las situaciones de aprendizaje, afirmar las intervenciones de enseñanza que resultan exitosas, plantear problemas nuevos que sólo se hacen presentes en el aula.

La didáctica no se reduce a una tecnología y su teoría no es la del aprendizaje, sino la de la organización de los aprendizajes de otros, la de la comunicación y transposición de los conocimientos. Aceptar hacerse cargo de los medios individuales de aprendizajes del alumno (el sujeto cognitivo) exigirá una modificación completa del rol del maestro y de su formación, una transformación del conocimiento mismo, otros medios de control (individuales y sociales) del conocimiento, etc.

A la investigación en Didáctica le corresponde encontrar explicaciones que respeten las reglas del juego del oficio de docente, o bien negociar los cambios necesarios sobre la base de un conocimiento científico de los fenómenos.

Sobre estos puntos, y con la intención de lograr aproximaciones comprensivas intentamos recortar algunas líneas teóricas a modo de marco referencial desde un abordaje didáctico y desde aportes de la psicolingüística.

La Didáctica se ha constituido en estos últimos años en un campo conflictivo que se presenta como un terreno de búsquedas, tensiones; avanzando en la reconstrucción histórica de su evolución para dar cuenta de su objeto de estudio.

En este recorrido se pretende buscar los equilibrios entre la teoría y la práctica, en un intento de descubrir y valorizar el ejercicio del trabajo docente en el aula, generar un espacio para su análisis, los métodos de enseñanza, las alternativas para lograr la participación de los alumnos como el desafío del saber didáctico.

Se intenta discutir la posición que considera al objeto de conocimiento como la única llave que permite la enseñanza. Esta perspectiva asumida desde el desarrollo de didácticas especiales centradas en los contenidos de instrucción, en los distintos ámbitos “disciplinarios” supone a la enseñanza de la Lengua como cuestión de contenidos desde el recorte de dos niveles de la realidad: el contenido y sus reglas y el sujeto del aprendizaje” (M. C. Davini: 1998)

La didáctica deberá permitir al docente desarrollar una enseñanza situada que le facilite las mejores opciones en el ejercicio de su práctica.

La enseñanza de la lengua en la escuela adquiere generalmente una función instrumental. La lectoescritura pasa de ser un objeto social a transformarse en un objeto escolar. (Ferreiro: 1989) Pero como tal no se constituye en un objeto construido sino reproducido. Los usos sociales, las distintas funciones y particularidades sociales de la palabra quedan excluidos o se los incorpora sólo formalmente.

La lectura y la escritura son dos prácticas complementarias relacionadas. La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que posibilite leer y escribir textos pertenecientes a una gran variedad de discursos en distintos contextos sociales de comunicación.

La adquisición de la lectura y la escritura permite a las personas expandir su ámbito de proyección, porque amplía el circuito de su comunicación inmediata. Constituye por lo tanto un componente fundamental de su desarrollo personal y social. La lectura y la escritura son la puerta

de acceso a saberes y conocimientos formalizados, como así también expresión de sentimientos, emociones y deseos en forma perdurable.

La enseñanza de la lectoescritura

Las instituciones constituyen un campo donde los actores construyen las significaciones acerca de los procesos de alfabetización con conceptos que incluyen un discurso legitimado que incluye una manera convencional de pensar o representar lo que significa ser alfabetizado o analfabeto, en una cultura signada por el surgimiento de nuevas comunidades y modalidades de escritura y de lectura .

Al interior de la escuela se recortan concepciones que parecen obvias, donde se identifica el proceso de ingreso al código gráfico como alfabetización o se lo confunde con habilidades básicas para leer y escribir; como también la naturalización del fracaso de los que no pueden. Se acompaña, desde el discurso, las definiciones teóricas desde propuestas innovadoras, en franca contradicción con significados construidos desde la práctica. El discurso teórico acerca de los nuevos aportes en relación a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura y sus actuales significados están presentes en las voces de los docentes, pero este discurso entra en franca contradicción con las prácticas en las que desarrollan actividades de enseñanza, en las que se observan como rasgos predominantes: ritualizaciones, empobrecimiento de la lengua y escolarización de los usos, y la presencia constante de los llamados métodos de lectoescritura inicial.

Desde la investigación se identificaron algunos de gran vigencia en las aulas como el “Metodo natural Italiano” y una nueva versión denominada “Metodo Natural Italiano de Base ontogenética “, la persistencia del método silábico y fonético como recursos didácticos para las ejercitaciones en el aula, el Método de la Palabra Generadora, el Metodo Aleman con menos difusión ; ninguno aplicado como propuesta formal sino conformando lo que los docentes denominan “ una mezcla de métodos con aspectos innovadores.(Desde la investigación se registró los fundamentos y procedimientos didácticos de cada uno, material que se organizó en una cartilla con el correspondiente análisis critico).

Estas formas didacticas que asume la enseñanza marcan el significado de los procesos de lectura y escritura con significados que se pueden conceptualizar como:

* Leer requiere en la clase atender cuidadosamente las características del texto con énfasis muy fuerte en el reconocimiento de letras y sílabas, con algunas notas creativas como: jugar loterías, buscar un texto que guste, leer en carteles dibujados por los niños o pasar al pizarrón a elegir la palabra, entre otras variantes.

En la mayoría de las situaciones didácticas analizadas las prácticas de enseñanza de la lectura, se basan en la concepción que el lector sigue teniendo un papel receptivo.

Escribir se convierte en aprender a usar un objeto, las grafías del alfabeto “sin más referentes que si mismo”. Se copia palabras, oraciones, “palabras bases”, “palabras núcleos” oraciones que significan ejercicios para usar letras, entre las más usadas, donde la atención se dirige explícitamente hacia la forma de lo escrito y no hacia su significado. Estos ejercicios implican el reconocimiento estricto de ciertas características formales requeridas por el docente : usar determinadas sílabas o letras, incorporar signos, buscar un orden, incorporar una cantidad nueva de palabras con las mismas letras proponer oraciones ,palabras, sílabas para determinados fines, subrayar, marcar, pintar, recortar, entre las mas trabajadas en las aulas.

El sentido que tiene el texto escrito en la escuela no proviene de su posibilidad de referencia a otra realidad, sino a la utilidad que tiene dentro de las exigencias escolares. Esto queda expresado claramente cuando se analizan los cuadernos de clase donde a través de deberes y de distintos registros se expresa esta situación.

En las clases observadas, las actividades de enseñanza que impliquen una verdadera interacción con la lengua no ocupan el centro de la dinámica escolar, como tampoco la exigencia de una verdadera producción de conocimientos; hay un empobrecimiento de la enseñanza, pareciera que el enseñar y el aprender se reducen a cumplir con tareas formales.

Las actividades de enseñanza en la realidad analizada, implican situaciones de “dar clases” donde se generan formas típicas de interacción en las actividades de enseñanza en las cuales se ven con mas frecuencia:

Las clases reconocen como técnica privilegiada el interrogatorio didáctico, en el cual el docente desarrolla los temas mediante preguntas en la mayoría de los casos unidireccionales, requiriendo respuestas individuales o en coro. Los docentes estimulan a los niños a participar, pero, “algunos “ no lo hacen. Participan con ese mecanismo unos pocos y muchos (la mayor parte) no lo hace, trabajan en silencio, miran, se ríen, conversan, juegan ,etc. El cierre de actividades en cada clase, no aparece como algo específicamente trabajado. Algunos terminan y cumplen los ejercicios, otros no, los tiempos no se cumplen, a veces se continua con una misma materia dos módulos o se dejan inconclusas.

El aprendizaje escolar aparece vinculado muy estrechamente a los contenidos de la enseñanza que requieren desde la práctica el acceso al código grafico con todas sus exigencias, como paso previo al uso del lenguaje como sistema de comunicación. Esto la producción de un “doble sistema conceptual: uno escolar y otro extraescolar” (M. Poggi 1.996). Las consignas trabajadas intentan “aplicar” estos contenidos curriculares a situaciones cotidianas, se seleccionan contenidos mínimos, para favorecer los aprendizajes, pero en realidad éstas opciones no potencian procesos que permitan contrastar hipótesis e interacciones reales con la lengua oral y escrita.

Se advierte una tendencia a la homogeneización de las consignas ,de los ejercicios ,de las explicaciones brindadas, de las preguntas y explicaciones que proporciona el docente, que por lo general no permite un tratamiento de la diversidad.

“Ritualización” de las situaciones de escritura, todo lo que se escribe refiere al alfabeto especialmente en el primer año, las palabras requieren ser silabeadas.

Se considera un orden necesario que alude a la secuencia: primero las letras de todo el abecedario desde palabras, (en el Método Natural Italiano que el más usado en la provincia se llaman “palabras base o palabras núcleo”),en tiempos variables que abarcan en la mayoría de los casos llegar hasta mas de la mitad del año lectivo con esta presentación .A medida que “reconoce mas letras se les enseña a realizar oraciones con las palabras, y luego textos breves referidos a dibujos, cuentos o figuras que se recortan.. Estas tareas de escritura se profundizan en 2do y 3er año donde se presta mas atención a los signos de puntuación, ortografía ,uso de mayúsculas, sin abandonar el silabeo y la referencia al abecedario.

Con respecto a la “querrela de los métodos” hay dos opciones claras; o bien se piensa que el método determina el proceso ..., o bien se piensa que el método simplemente puede favorecer o dificultar el aprendizaje de los sujetos. Esta última sería la única concepción compatible con los nuevos aportes de la psicolingüística en el terreno de la enseñanza de la lengua. Sin embargo en las prácticas docentes esta postura de “compatibilizar” los métodos con los aportes de las investigaciones, genera contradicciones, solapamientos y situaciones de “como si” que permiten que las intervenciones docentes no puedan avanzar en un análisis crítico de sus prácticas para favorecer procesos adecuados de construcción de la lengua escrita.

No se observan opciones metodológicas claras en el aula, el docente enseña “combinando” propuestas de intervención, que fueron quedando en su formación, “habitus” (Bourdieu, 1989) que se expresan en las decisiones sobre los “deberes” y las estrategias didácticas, como vestigios de un largo proceso de formación tanto en las instituciones formadoras como en las prácticas.

En estas prácticas de los docentes con relación a las teorías que las fundamentan y las legitiman, actúan fuertemente representaciones sociales en las cuales se determinan los significados. El caso de los docentes con los cuales se trabajó en la investigación, se expresan con claridad en las conceptualizaciones acerca de la enseñanza la necesidad de trabajar con el método, como lo expresan algunas de las expresiones :

“ Te puedo decir que actualmente no se puede hablar de que alguna maestra no trabaje con algún método, claro que no puro tal cual figuran en los libros, pero una realidad es que no nos podemos quedar con eso, los tiempos cambian y nosotros también por eso tenemos que adaptar los métodos a las nuevas teorías” (entrevista a docentes N° 11).

Las afirmaciones de los actores permiten reconocer que en terreno de la práctica los docentes conciben la enseñanza de la lengua en estrecha relación con algún método, lo cual

marca una tensión entre “lo viejo y lo nuevo “. Lo viejo se representa desde practicas centradas en métodos tradicionales con una impronta formal.

Lo nuevo casi con exclusividad centrado en los aportes de la psicogénesis (E. Ferreiro) lo cual expresa con fuerza la tendencia a la “psicologización de la Didáctica” donde se resuelve la enseñanza desde el diálogo entre los contenidos y las teorías de aprendizaje, que se impone en las aulas en las últimas décadas, situación que analiza A, Camilloni desde sus aportes a las Corrientes Contemporáneas de la Didáctica.

La “traducción de aportes teóricos” especialmente desde la psicología a estrategias didácticas, los trabajos de la Dra. E. Ferreiro, que no tuvieron intencionalidad didáctica, produjeron un fenómeno complejo de “aplicación en el aula” de los resultados de una investigación en el terreno de la psicogénesis.

Desconcierto, simplificaciones y malentendidos perjudican el desarrollo de verdaderas propuestas didácticas innovadoras.

Persistencia en la práctica de algunas deformaciones de teorías :creer que la adquisición de la lengua es un proceso espontáneo que se produce con la incorporación del niño en un ambiente alfabetizado.Considerar como innovador la escasa o nula intervención docente, no planificar, no “corregir”, no evaluar, no enseñar. La “sacralización” el método desde conocimientos parciales que no respetan la fundamentación original del mismo. Asociar las hipótesis correspondientes a los niveles de conceptualización (presilábica, silábica, alfabética) con momentos de un método, lo cual permite “etiquetar” a los niños.

Todos los docentes entrevistados expresan en mayor o en menor medida,estas representaciones acerca de lo que significa enseñar a leer y escribir, por lo que se considera que están presentes en los actores y se constituyen en significados latentes que marcan los procesos de enseñanza Es necesario reconocer que las acciones de los sujetos, serían producto del habitus. Este concepto es entendido como un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas. Incluye principios de clasificación y de jerarquización que se evidencian en la acción misma posibilitando las estructuras mentales o cognitivas a través de las cuales las personas manejan el mundo, producen sus prácticas, las perciben y las evalúan. El pensamiento y acción de los sujetos desde esta perspectiva, funcionan “por debajo del nivel de conciencia y el lenguaje. Por ello, tal vez se evidencia la ruptura entre lo que los docentes realmente “hacen en las aulas “ y los discursos con los que explican su práctica.

La mirada histórica realizada en el recorrido de la investigación y que no se desarrolla por razones de espacio, reconoce una enseñanza de la lectoescritura basada en un enfoque prescriptivo de la didáctica, con fuerza en lo metodológico que estuvo presente en la historia de la alfabetización de la Argentina y por ende en Salta, desde los tiempos del Virreinato. La vigencia del método proviene de las corrientes teóricas de turno que centraron sus esfuerzos en considerar a la enseñanza de la lectoescritura como un proceso formal, externamente dirigido y

centrado en el método desde una visión instrumentalista. Esta perspectiva presente en “la cultura escolar” de las instituciones condiciona con fuerza las prácticas de enseñanza de la lengua.

A modo de cierre

Esta mirada sobre la enseñanza de la lengua escrita en las escuelas no intenta homogeneizar desde la generalización la realidad, se reconocen realidades institucionales diferentes donde las actividades analizadas de interacción con la lengua incorporan aspectos que marcan una concepción innovadora de la enseñanza de la lengua que se expresan en : el trabajo con cuentos, textos de interés de los alumnos y producciones genuinas de textos escritos, aunque estas son muy pocas.

Surge desde las expresiones de los docentes y las observaciones de clase la idea de deficiencia en relación con los niños que pertenecen a clases sociales desfavorecidas, reconociendo en ellos experiencias mas pobres en los procesos de construcción de la lengua. La noción de déficit trae aparejado la idea de el fracaso escolar como externo a la institución escolar y a las prácticas docentes en relación a la lectoescritura. También remite a la nostalgia por la homogeneidad de la clase como algo valioso para la enseñanza; la homogeneización es vista como la posibilidad de una mejor intervención y no como la negación de las diferencias.

Se puede afirmar que existe una gran distancia en las practicas, entre la cultura de los niños, sus intereses, sus expectativas, sus procesos cognitivos y las propuestas de enseñanza. Sin embargo es necesario reconocer que la impronta de la innovación en el área Lengua, especialmente desde las propuestas de la Doctora Ferreiro, surgen cuestionamientos importantes hacia las formas y rituales tradicionales, pero aun no se traducen en propuestas didácticas sistemáticas. Hay un impacto en las conceptualizaciones de los docentes desde los aportes de la psicogénesis y de la teoría sociohistórica (aunque esta en menor grado), que permiten la revisión de los enfoques de alfabetización y un posicionamiento crítico presente en el discurso de los docentes.

Desde estos espacios de la práctica, se expresan la incertidumbre y el desconcierto de los docentes que ven “desmoronarse” sus métodos tradicionales juzgados como conductistas, rígidos. La tensión que genera la exigencia de nuevos aportes teóricos que desde la perspectiva de los docentes no tienen resultados en la realidad que atienden. El cruce de esta líneas. determina una pluralidad de enfoques interpretativos, significaciones y malos entendidos que se encaminan a otorgar a las teorías innovadoras un valor de métodos y a solapar con la disculpas de la” mezclas “o “soluciones eclécticas” la persistencia de propuestas metodológicas tradicionales que perduran en el tiempo. Las situaciones didácticas constituyen una compleja relación en situaciones concretas, demanda de los sujetos condiciones particulares de actuación, en las cuales los maestros y alumnos interrogan la realidad a partir de su experiencia. En el proceso de escolarización conviven y se hibridan, propuestas formales con impronta tradicional, procesos

innovadores que buscan transferir nuevos marcos teóricos con fuertes tensiones y contradicciones.

El panorama actual es complejo, con grandes espacios para la incertidumbre con la impronta de procesos innovadores y con la vigencia de propuestas tradicionales conviviendo en los espacios de la práctica, pero por sobre todas las cosas surge la necesidad de develar ese hilo invisible que recorre la enseñanza de la lectoescritura tiene que ver con: la pobreza, con la ausencia de materiales, con las decisiones políticas, con la lógica de la práctica que impregna la realidad del aula. Estas situaciones desde la perspectiva de análisis adoptada merece ser destacada y abre espacios valiosos para explicar la situación de la enseñanza.

Este análisis no significa juzgar de modo alguno a la escuela y al docente como responsables de la situación, sino la posibilidad de explicitar y develar lo obvio oculto en la realidad que serían, entre otros componentes: las condiciones institucionales que determinan el trabajo de los docentes, la heterogeneidad de las condiciones en las que se enseña y se aprende, el deterioro de las remuneraciones y condiciones de vida, la multiplicidad de los ámbitos de desempeño docente para los que muchas veces no están preparados, las culturas institucionales en los ambientes de formación y en los de las prácticas reales. Estas son dimensiones ineludibles para incorporar a la discusión sobre las situaciones de enseñanza.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario. Homo Sapiens.
- AUGÉ, M., 1996. *El sentido de los otros*. Barcelona. Paidós.
- BERNSTEIN, B. 1990., *Poder, educación y conciencia*. Barcelona. El Roure.
- BOURDIEU, P. 1991. *El sentido práctico*. Madrid. Taurus
- (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- BRUNER, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa,
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós,
- FRIGERIO, G. (1991) “*Obstinaciones y Estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina*”. Revista Propuesta Educativa. FLACSO.
- GEERTZ, C. (1995). *Conocimiento local*. Barcelona. Paidós,
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- CARNOY Y MORA CASTRO (1994). “*Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina*”. BID.