Conociendo a Emilia Ferreiro

En Junio de 1989 disertó en La Plata la doctora Emilia Ferreiro, investigadora argentina en Psicología Genética. El tema abordado en la ocasión fue "El proceso de alfabetización en el niño".

Organizado por CONCRETAR (Consenso para el Crecimiento Tecnológico Argentino) y auspiciado, a la vez, por la Secretaría de Ciencia y Técnica en coordinación con la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia, el encuentro contó con la participación de docentes de todo el territorio bonaerense.

Es bien conocido el interés que han suscitado los estudios de Emilia Ferreiro sobre los mecanismos de adquisición de la lecto-escritura, en los que toma como punto de partida la psicogénesis del conocimiento según la escuela de Jean Piaget. En su visita a La Plata la investigadora se refirió a las nuevas perspectivas que iluminan los procesos de lecto-escritura.

Ideas Centrales de la Conferencia

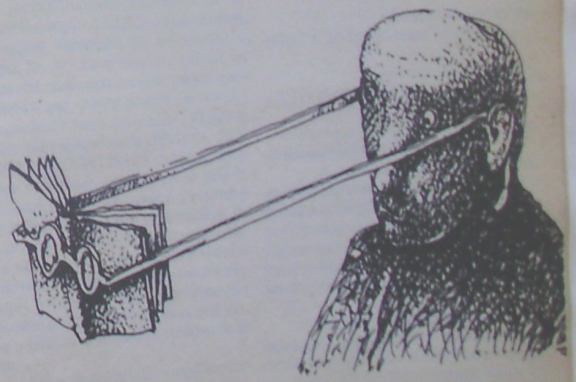
• **Problemática del niño frente a la lengua escrita.** Radica en el esfuerzo que debe realizar el niño para comprender la relación existente entre la lengua escrita y el modo en que los adultos grafican en el papel. Más aún, los chicos pueden llegar a entender relativamente que las marcas de un mapa, por ejemplo, tienen la propiedad de provocar lenguaje y, a la vez, de representarlo. Desde luego que para comprender esto hay que crecer en un ambiente de individuos alfabetizados.

• **¿Cuál es la visión de los adultos alfabetizados?** Suelen tener una noción muy simplificada de las complejidades de la relación de representación. Es claro que el lenguaje es un objeto extremadamente complejo y su representación no engloba todo lo que sabemos de él ni todo lo que ponemos en marcha cuando lo utilizamos.

La lengua escrita es imperfecta y sin embargo sirve adecuadamente para los fines comunicativos.

• **Inicio del aprendizaje.** Estamos acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y de la escritura como un proceso que sólo tiene lugar en la escuela. Cuesta llegar a admitir que, en realidad, comienza mucho antes de la instrucción áulica. Esto es particularmente difícil de aceptar por parte de los educadores. Pero...no se trata, apenas, de aceptarlo sino, también, de no tener miedo de que así sea.

En toda América Latina el grueso



de los fracasos escolares se concentra en el inicio de la escuela primaria. Un filtro severo se registra, además, entre el primero y segundo grados. Por esta causa -reconoció la doctora Ferreiro- más que lo que sucede después del aprendizaje le preocupó tratar de entender lo que ocurre en el comienzo. En tal inicio se revelan dificultades que surgen a los tres o cuatro años, cuando el niño es un sujeto pre-lógico. Por supuesto que los chicos se equivocan de diversas maneras, pero el tipo de conocimiento del objeto, que se expresa a través de cierto tipo de errores, es una de las metas fundamentales de la investigación en Psicología Genética. Pese a algunas versiones simplificadoras, esta especialidad no se ocupa escasamente de compilar las respuestas interesantes, agradables o sorpresivas que formulan los alumnos. En efecto, a veces los chicos dicen cosas graciosas y ante ellas uno puede hacer acopio de anécdotas. Pero ninguna colección constituye una Psicología Evolutiva y, mucho menos, una visión psicogenética del desarrollo. La cuestión es detectar, dentro de esa colección de cosas fantásticas y divertidas, las que sirvan para construir la siguiente etapa.

• **"Copistas", "Reproductores" o "Constructores".** El niño sabe que para escribir hacen falta letras pero que la letra no es sino una parte del todo que hay que construir. Las letras son como "pedazos" de la palabra. Los primeros pedazos son las sílabas. Con el tiempo los chicos descubren que el análisis silábico no es suficiente en el caso de una escritura alfabética. La dificultad infantil no estriba en la comprensión de cualquier manifestación de la lengua sino en la de esta presentación en particular, la que constituye el sistema alfabético.

Si uno interpreta cómo funciona un sistema de representación puede generar otros y no limitarse a aquéllos que le han enseñado a "copiar". Es aquí donde resultan imprescindibles el análisis y la reflexión, ya que son abundantes los ejemplos de los chicos que simplemente aprendieron a copiar. Cabe reconocer que son capaces de realizar una copia perfecta, sin omisiones, sin inversiones. Pero, que los alumnos sean "copistas"... ¿puede ser un objetivo pedagógico?

Está el caso, también, de aquellos chicos que son meros "reproductores" de algunas formas fijas. Conclusión: son pocos los que aprenden a construir representaciones.

Frente a la realidad antes descripta lo importante es advertir que **lo necesario en la alfabetización es entender el proceso.** La alfabetización comienza antes de que la escuela la decida y dura toda la vida. No termina con el nivel alfabético, es decir, con la aprehensión de los principios fundamentales de la representación de esa índole. Es primordial que el docente sea activo y creador si quiere que también los chicos lo sean.

• **Todo libro es un "libro de lectura".** Muchos maestros se cuestionan si los alumnos necesitan **"libro de lectura"**, ese elemento indispensable para algunos docentes, e indiferente y aburrido para otros. Según Emilia Ferreiro todo libro es un libro de lectura. No hace falta esperar a comprarlo para comenzar a alfabetizar a un chico. Cualquier material bibliográfico que se halle en la comunidad, sirve para ese fin. Incluso, puede ser mucho más rico iniciar directamente la alfabetización con diferentes estilos de lengua escrita.

En el contexto anotado... **¿qué importancia tiene la capacitación docente?** Es, en verdad, un problema bastante complicado. Lo importante aquí es que si el maestro no está convencido de un cambio, no modificará en absoluto su práctica.

Ultimas Reflexiones:

Año Internacional de la Alfabetización

Este punto conlleva una proyección y, por qué no, el ideal de muchos de nosotros.

1990, declarado "Año Internacional de la Alfabetización", es una oportunidad más que propicia para cuestionar seriamente algunos aspectos. Por ejemplo, la alfabetización de los adultos. Al respecto, la crisis internacional es tan seria que hasta la UNESCO ha tomado conciencia de la enorme necesidad de vincular la acción de la alfabetización de los adultos con la de los chicos.

Luchar por niveles de mayor dignidad de vida en América Latina es, también, luchar por el derecho de alfabetización de los chicos y, en consecuencia, para prevenir la multiplicación de los analfabetos.

¿ COMO SE EDUCA AL ALUMNO CON RETARDO MENTAL LEVE ?

Las cambiantes necesidades individuales y sociales, además de los progresos que se operan en forma continua en el campo científico, especialmente en el de las Ciencias de la Educación y sus auxiliares -sobre todo la Psicología Evolutiva y del Aprendizaje- conducen a una evaluación y replanteo permanente de los instrumentos curriculares.

Por ello, se puede afirmar que:

Ningún diseño curricular, por más cuidadoso y ajustado que haya sido su proceso de elaboración, puede considerarse acabado o definitivo.

Sobre la base de esta premisa, la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires -con la participación de los miembros de los Equipos Transdisciplinarios de sus servicios, del nivel supervisivo y del personal técnico de esta Sede Central- se halla abocada, continuando con el proceso constructivo, a la evaluación y ajustes de:

- LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA ALUMNOS CON RETARDO MENTAL DE GRADO LEVE, en vigencia en forma experimental desde 1985.

- ANTEPROYECTO DE LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA ALUMNOS CON RETARDO MENTAL DE GRADO MODERADO, que se pondrá a consideración de los Equipos Transdisciplinarios que atienden esta categoría de la discapacidad.

- PLAN CURRICULAR PARA ALUMNOS CON RETARDO MENTAL DE GRADO SEVERO, en vigencia desde 1980.

El objetivo final de la educación del Alumno con Retardo Mental-propuesto en estos diseños- es la **INTEGRACION SOCIAL,** en la que subyace el **PRINCIPIO DE NORMALIZACION,** entendido en el sentido de "preparar a la persona discapacitada para vivir del modo más similar posible al de los miembros de la comunidad de la cual forma parte". Esta propuesta implica el cumplimiento de la IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, a través de la concreción de la IGUALDAD DE POSIBILIDADES.

A ella sólo se puede arribar mediante un trato educativo o personalizado, a la medida de cada alumno, de su personalidad y de sus características, modalidad y ritmo del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Debido a esto, los tres diseños se organizan en torno de una **estructura curricular no graduada,** que permite a cada alumno transitar -de acuerdo con su propio ritmo- por una trama de objetivos muy amplios y flexibles, hacia el logro del objetivo final, pudiendo hallarse en diferentes niveles de logros en cada área de aprendizaje. Esto implica el respeto hacia las diferencias intreindividuales (heterocronía del desarrollo, según ZAZZO) intraindividuales, rasgos esenciales de la deficiencia mental. En esta estructura se eliminan las etapas con un tiempo previsto para su cumplimiento, que -por lo general- es anual y pautado desde fuera del alumno. El marco teórico subyacente es la TEORIA DEL PROGRESO CONTINUO, en la que **desaparece el fracaso escolar,** en el sentido tradicional, puesto que implica el respeto a la modalidad y proceso constructivo de cada persona, en cada área de aprendizaje. En la estructura no graduada, el alumno deja de estar sujeto a normas de rendimiento grupal, promedio, término medio, etc. En consecuencia, no existe para él el fracaso, lo que posibilita una imagen positiva de sí mismo.

Estos tres diseños pretenden dar respuesta a las necesidades y características de la población a la cual se dirigen, partiendo de lo que pueden construir y hacer, no de sus limitaciones. Tomaron como base el concepto de Deficiencia Mental propuesto por la Asociación Americana para la Deficiencia Mental (AAMD, 1959).

- Funcionamiento intelectual inferior al promedio

• Retardo Mental Leve
C. I. 52-67 (Terman) 55-69 (Wisc)

• Retardo Mental Moderado C.I. 51-36 (Terman) 54-40 (Wisc)

• Retardo Mental Severo
C.I. 20-35 (Terman) 25-39 (Wisc)

- que se origina durante el período de desarrollo (de 0 a 16 años)

- y que está asociado al deterioro de la conducta adaptativa. Esta es la característica esencial de la definición y abarca tres dimensiones: maduración, aprendizaje y ajuste social o capacidad para mantenerse independientemente, en forma acorde con los niveles y requerimientos de la sociedad.

Debido a ello, estos lineamientos han dejado de prioritar lo cognitivo, enfatizando los logros que hacen a la conducta adaptativa. No implican la negación de lo