

Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querrela a la cuestión de los métodos

Discussions on Literacy in Argentina: from the Debate to the Question of Methods

CAROLINA CUESTA*

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen:

El artículo propone comunicar una serie de avances en docencia e investigación sobre las discusiones en relación con la alfabetización en la Argentina. Dichos avances refieren a una de las dimensiones de estudio de nuestras indagaciones vinculadas con la relevancia de historiar las razones actuales de las polémicas, sus polarizaciones y conceptualizaciones de la alfabetización –en tanto planteos y fundamentos, pero también, desplazamientos de la nominación–, asimismo, sus discusiones sobre la noción de métodos. Este historiar para comprender el presente se realiza en términos de los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que, entendemos, aportan a revisar las mencionadas discusiones a partir de los saberes docentes todavía dirimidos en reversiones de la querrela de los métodos, planteo de este estado de situación efectuado por Berta Braslavsky hace alrededor de setenta años. Y que hoy podemos explicar en sus redefiniciones desde investigaciones recientes que lo interrogan a propósito de la cuestión de los métodos, como propone Magda Soares.

Palabras clave: Alfabetización - Debates - Métodos - Educación Primaria

Abstract:

This article tries to put on the desk the actual developments on teaching and researching about literacy in Argentina. These developments refers to historicizing the actual discussions about literacy. Not only focalizing g in the polarization of the debate but also in the replace of the methods for more general conceptions that dissolve the problem of teaching to read and write in a matter of learning. This review stands by the studies of teaching literature and language in an ethnographical way. It is also a re-visiting of the Berta Braslavsky production made about seventy years ago, which is full of meaning about the actual present of the discussions of initial literacy. And that today we can explain in its redefinitions from recent research that studies it regarding the question of methods, as proposed by Magda Soares.

Keywords: Literacy - Discussions - Methods - Elementary School

Introducción

Desde ya casi una década venimos efectuando desarrollos en docencia e investigación vinculados con la formación docente continua universitaria de profesores de educación primaria (maestras y maestros), primero en la provincia de Buenos Aires y desde el año 2017 en todo el país¹. Estos desarrollos se enmarcan en un tipo de producción disciplinaria que denominamos didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019) a manera de nombrar líneas de estudio cuyo objeto es *"la especificidad de los saberes para la enseñanza de los maestros y su producción"*. Así, se indagan dichos saberes *"en los diversos y complejos escenarios en que laboran los maestros [pues] es fundamental para calibrar la pertinencia y viabilidad de las frecuentes reformas curriculares homogeneizantes, impulsadas principalmente desde los años noventa del siglo pasado"* (Mercado Maldonado y Espinosa Tavera, 2022: 181). Una de las dimensiones relevantes del estilo de investigación antes caracterizado se basa en la necesidad de asumir una mirada histórica etnográfica de las escuelas y sus cotidianidades, en pos de una reconceptualización del presente respecto de sus ideas dominantes en la investigación educativa. De tal modo, se trata de postular:

"un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado. Para lograrlo, es necesario integrar información histórica (documental y oral) al análisis etnográfico" (Rockwell, 2009: 119).

En este artículo proponemos situarnos, desde esta perspectiva, en el núcleo del debate sobre los métodos de alfabetización de larga duración a nivel no solo nacional y regional, sino internacional, y en cómo se expresa en el intercambio con las y los docentes de educación primaria, en las referencias a sus trabajos docentes cotidianos. Por razones de extensión, nos centramos en la información histórica documental desarrollada en dos estudios (Braslavsky, 2014; Soares, 2017) que creemos fundamentales para comprender el devenir histórico del debate sobre los métodos de alfabetización, y qué de sus premisas ha permeado, o no, los saberes docentes de maestras y maestros que trabajan en la educación primaria de nuestro país. En otras palabras, nos interesa desarrollar explicaciones históricas, epistemológicas y metodológicas que se reconocen en los planteos de las y los docentes al respecto de la alfabetización, a qué refieren cuando reponen este concepto en los intercambios sobre lo que no logran en sus aulas en cuanto aprendizajes de la lectura y la escritura, cuando señalan que al menos la mitad de las niñas y los niños de sus clases en el primer ciclo de la educación primaria "no están alfabetizados", cuando en realidad muchas veces no hablan de enfoques, sino que recolocan la pregunta por "el" método, cuál es el que "funciona" y cuál nosotras y nosotros, como formadores de docentes en la universidad, avalamos o seguimos. En consecuencia, nos interesa inscribirnos en los estudios sobre la alfabetización desde una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica para aportar conocimientos que no se reduzcan a *"relatos esencialistas que, coherentes con la visión de quienes realizan la síntesis, suprimen las diferencias de contexto, de perspectivas de los investigadores y de los propios sujetos participantes en esos estudios"* (Mercado Maldonado y Espinosa Tavera, 2022: 181-182).

La querrela de los métodos como objeto de estudio

La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual, reconocida publicación del año 1962 de Berta Braslavsky², es un libro complejo respecto de su lectura, ya que la autora siempre se posiciona en el reconocimiento de los debates y polémicas sobre la alfabetización inicial (claramente recorta este objeto de estudio) y en las distintas disciplinas y perspectivas del momento para una constante revisión de sus aportes en pos de esclarecer sus fundamentos científicos. Así, Braslavsky (2014: 56-77) se centra en lo que ella circunscribe y denomina como la querrela de los métodos de alfabetización y que localiza en nuestro país a través de la explicación de dos grupos. Para ello, la autora historia los métodos de alfabetización hasta la década del sesenta –presente de su enunciación- a partir de cómo permearon sus debates las tesis de las líneas de la pedagogía experimental y psicología experimental producidas desde la primera década del s. XX (Francia y EE.UU.), pero con antecedentes en el s. XVIII – por ejemplo, Redonvilliers en su libro titulado *De la manera de enseñar las lenguas* (1768)- incluso Comenio (1658) con su *Orbis sensualium pictus*. De esta manera, la autora propone la organización de la querrela de los métodos, por un lado, aquellos de marcha sintética (alfabéticos y fonéticos) y por otro, los de marcha analítica-global (método global o ideovisual).

Por supuesto, la síntesis anterior resulta más que breve. A los fines de la extensión del presente artículo nos interesa detenernos en cómo Braslavsky atiende a los problemas de conceptualización de la alfabetización una vez planteada y desarrollada la querrela. En este sentido, propone analizar las *"consecuencias de la condición natural del método"* en referencia al método global o ideovisual con efectos en Argentina, especialmente en concepciones sobre el aprendizaje de la lectura, vehiculadas en los discursos pedagógicos a través de premisas tales como el *"aprendizaje natural del niño se desarrolla sin requerimiento de enseñanza/instrucción"*; los maestros y las maestras no deben enseñar/instruir, sino *"intervenir ocasionalmente según los intereses de los niños"*; dichos intereses deben darse de manera *"espontánea dejando al niño solo en relación con el medio"* (2014: 56-77). Estas premisas hacen a la convicción sobre la posibilidad de universalización del método: dado que todos los niños aprenden a leer de manera natural el método global o ideovisual puede ser llevado a las políticas educativas de todos los países. En palabras de la autora:

"Una de las consecuencias más evidentes de este concepto del método global o ideovisual como método natural es la de respetar la espontaneidad en el aprendizaje de la lectura. A los métodos tradicionales se los acusa de utilizar artificios para la enseñanza del automatismo mientras que el método global se jacta de estimular, simplemente su adquisición natural. Las tendencias más ortodoxas del método global –que parecen raras en Europa y los Estados Unidos, pero que han tenido mucha suerte en nuestro país– llegan a la prohibición de toda la ayuda que se le pueda prestar al niño para que realice el análisis de los elementos de la escritura; acusan al método global analítico [otra de sus propias líneas] de todas las calamidades del método alfabético y de todas las aberraciones del método fonético. Comúnmente lo hacen invocando el carácter natural del aprendizaje, que no debe vulnerarse con ninguna intervención artificiosa del maestro" (Braslavsky, 2014: 76).

Las controversias se hallan particularmente en el fundamento ideo-visual o perceptivo-visual de los métodos globales y, con ello, la anulación de lo sonoro, de las implicancias del sentido del oído en el aprendizaje de la lectura:

"Otras conclusiones se hallan estrechamente vinculadas a las condiciones del método que ya hemos reseñado: la globalización y su fundamento perceptivo-visual. Con respecto a la primera, dice William Gray: "Como la lectura es un proceso de captación de ideas, ha de emplearse desde el principio material semántico y se ha de insistir en el desarrollo de una actitud reflexiva respecto de la lectura". La discusión consiste en definir cuál es la unidad lingüística –la palabra, la frase, la oración o el cuento– más eficaz para expresar la idea captada por la visión. En lo que se refiere a la intervención dominante de la percepción visual se trata de evitar las imperfecciones del sentido del oído para que se realice sin perturbaciones la captación de la idea y su comprensión. Por eso, como ya lo dijimos, la lectura debe ser silenciosa" (Braslavsky, 2014: 75).

En este estudio de Gray (1957)³ la autora referencia las "nuevas Investigaciones sobre el tipo de idioma y su influencia para el método" que intentan superar la polarización entre los defensores de cada uno para "formular de manera científica" el objeto de estudio alfabetización, ya para este entonces denominado "aprendizaje de la lectura". De esta manera, Braslavsky pasa a explicar qué significa delimitar como objeto de estudio "el tipo de idioma" en el que el niño se alfabetiza: "Al decir tipo de idioma nos referimos, en este caso, a su grafemática, es decir, a los signos convencionales que lo traducen por escrito" (2014: 166). La autora continúa con Gray (1957) quien postula este concepto de tipo de idioma apoyado en dos años de investigaciones basadas en observaciones de clases en la educación primaria norteamericana. Con ello, sigue Braslavsky, el autor propone una "clasificación de los idiomas por sus caracteres", pues la especificidad de la alfabetización se aloja en la escuela, supone la enseñanza no solo el aprendizaje y principalmente se caracteriza por "una de las preocupaciones fundamentales de nuestro tiempo en cuanto a la enseñanza de la lectura: cómo se establece la relación comprensiva entre el lenguaje oral, que el niño conoce y utiliza, y el lenguaje escrito que el niño debe aprender a leer" (2014: 165). Por lo tanto, afirma la autora que "al estudiar comparadamente la congruencia que existe entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, se ha observado que el idioma castellano es uno de los que ofrece el más alto grado de correspondencia" (2014: 169). En el siguiente apartado recuperamos estos replanteos que visibilizan, a nuestro entender y que actualizamos con los desarrollos de Magda Soares (2017: 17-19), el



Imagen por Freepik - Freepik.com

hecho de que alfabetizar implica –entre otras facetas- el aprendizaje de una lengua escrita alfabética y ortográfica en particular y que no puede ser desgajada de los saberes docentes, esto es de las preocupaciones por su enseñanza en la educación primaria⁴. Más si las discusiones sobre los métodos históricamente se localizan en la escuela y en las lógicas opositivas entre "lo tradicional" y lo "innovador"⁵.

En efecto, el tipo de indagación que propone Braslavsky (2014) en la década de los '60 ya anticipaba y se articulaba en el reconocimiento de la ajenidad, incluso no incumbencia, de cualquier investigación que persiguiera aportar al conocimiento sobre la alfabetización -y a la posible resolución de la querrela de los métodos- que omitiera los saberes docentes. En palabras de la autora:

"De todas maneras, la solución definida del problema y la decisión por el método tienen profunda conexión con el sistema de enseñanza, ya que las preferencias por un método o por otro pueden tener relación con el valor que dicho sistema le atribuye al aprendizaje, a los esfuerzos conscientes que se despliegan durante el mismo, a la medida en que la «instrucción» se integra en el proceso de la educación (...) El maestro sabe qué le conviene más al niño que él educa" (Braslavsky, 2014: 39).

De la querrela a la cuestión de los métodos de alfabetización

Ya en el libro de Braslavsky (2014), como reseñamos antes, aunque muy sintéticamente, se presenta toda una historización de los métodos de alfabetización cuyos desarrollos van ganando explicaciones científicas, con ello defensas y detracciones que se diseminan de manera particular en nuestra región, no solo en la Argentina. En este sentido, volviendo a nuestra perspectiva de indagación en lo referido a las búsquedas de investigaciones que permitan ofrecernos más claridad en relación con la situación actual del debate para, con ello, ingresar al análisis la especificidad del trabajo docente y de allí la posibilidad de producir conocimientos que reconozcan sus saberes sobre la alfabetización, venimos estudiando una de las líneas de la producción académica actual del Brasil sobre el tema. Se trata de una línea en la que hallamos aportes que, si bien no se posicionan desde una perspectiva etnográfica colaboran en las conceptualizaciones necesarias para una comprensión rigurosa del problema observado desde un presente que también se reconstruye desde su historicidad.

Magda Soares publica, en el año 2017, *Alfabetización. La cuestión de los métodos*⁶. En este libro la autora propone recuperar toda su trayectoria en el estudio académico de la alfabetización, no obstante, apoyado en sus experiencias de trabajo docente en la escuela pública en la que inició su "vida profesional antes de graduarse en la Licenciatura en Letras" y que la encontró en los "mismos años 1980 con la llegada entre nosotros del 'constructivismo', las polémicas y divergencias sobre la alfabetización, sobre los métodos de alfabetización, ya presentes en las décadas anteriores" (Soares, 2017: 10). De esta manera, decide continuar sus indagaciones posteriores a un primer replanteo de las polémicas y divergencias sobre los métodos de alfabetización que realiza tras describir y fundamentar lo que llamó, y todavía llama con una serie de redefiniciones que presenta justamente en el libro que estamos refiriendo, las facetas de la alfabetización y el letramento⁷. Dichas indagaciones hicieron que avanzara "en el camino de la ampliación y la profundización del conocimiento sobre el aprendizaje de la lengua escrita" para dedicarse a "lecturas más exhaustivas de la producción científica sobre ese aprendizaje, nacionales e internacionales, procurando identificar y esclarecer las 'muchas facetas' en las áreas de la

Psicogénesis, de la Psicología Cognitiva, de la Lingüística, de la Psicolingüística, de la Fonología, de la Sociolingüística " (Soares, 2017: 11). Al mismo tiempo Soares (2017: 11) explica la necesidad que tuvo de *"articular teorías y prácticas"* y que para ello buscó *"el camino de retorno a la escuela pública"*, ya que *"era preciso, después de casi 40 años de vida universitaria, revivir el cotidiano y la realidad de la escuela pública, de los salones de clase, de las prácticas de alfabetización"*⁸. En palabras de la autora, *"teorías y resultados de investigación fueron y han sido confrontados con las prácticas de los profesores/as reales, con niños reales, en contextos reales"* (Soares, 2017: 12).

Como se puede observar, ya en la presentación del libro Magda Soares (2017) toma posición como investigadora respecto de la vigencia del debate educativo sobre la alfabetización. Así, propone abordar la cuestión de los métodos en dos sentidos, *"por un lado, cuestión como asunto a discutir, o, más que eso, dificultad a resolver –métodos de alfabetización como tema a esclarecer, problema a deslindar-, por otro, cuestión como controversia, polémica –métodos de alfabetización como objeto de divergencias, desacuerdos-*". También, la autora señala que el mismo concepto de método de alfabetización requiere ser definido como *"un conjunto de procedimientos que fundamentados en teorías y principios orientan el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura que es lo que comúnmente se denomina alfabetización"* (Soares, 2017: 16). Desde este significado se pueden comprender históricamente ambos sentidos de la cuestión que todavía persisten.

A propósito de sus revisiones históricas sobre las distintas concepciones de la alfabetización dadas desde hace al menos 40 años en nuestra región, Soares (2017), llama la atención en lo que denomina *"movimiento de alternancia metodológica"*, *"movimiento pendular"* entre lo que se define en educación como *"tradicional"*, y por ello *"dificultad"* en procura de ser superado por lo *"innovador"*. En palabras de la autora:

"Y como consecuencia de diferentes respuestas sugeridas para esa dificultad el método se tornó, también ya entonces, una cuestión en el segundo sentido de la palabra: un objeto de controversias y polémicas. Una cuestión que atravesó el siglo XX y todavía persiste, recibiendo a lo largo del tiempo, sucesivas y pretendidas "soluciones" en un movimiento analizado por Mortatti (2000) de continua alternancia entre "innovadores" y "tradicionales". Así, un "nuevo" método es propuesto y en seguida es criticado y negado, sustituido por otro "nuevo" que califica al anterior de "tradicional". Este otro "nuevo" es a su turno negado y sustituido por otro "nuevo" que, algunas veces, es apenas el retorno de un método que se había convertido en "tradicional" y renace como "nuevo", y así sucesivamente" (Soares, 2017: 17).

Explica la autora, en sintonía con Braslavsky (2014) respecto de la ubicación temporal de cada método y en qué consistían, que este movimiento de alternancia metodológica se inició *"a partir de las últimas décadas del siglo XIX"*, pues con anterioridad, *"la cuestión no era relevante: se consideraba que aprender a leer y a escribir dependía, fundamentalmente, de aprender las letras, más específicamente los nombres de las letras"*, ya que una vez *"aprendido el alfabeto, se combinaban las consonantes y vocales formando sílabas para finalmente llegar a las palabras y frases"*. Se trataba de solo focalizar en la grafía *"ignorando las relaciones oralidad-escritura, fonemas-grafemas, como si las letras fuesen los sonidos de la lengua, cuando en verdad, representan los sonidos de la lengua"* (Soares, 2017: 17). Importa remarcar que es a través de *"dos vías de evolución"* respecto del método del deletreo que se dan en *"el periodo comprendido entre las dos últimas décadas del siglo XIX y el inicio del siglo XX"* los antecedentes de la cuestión de los métodos:

"Por un lado, se fue progresivamente dando prioridad al valor sonoro de las letras y sílabas, de modo que, del nombre de las letras, esto es del deletreo, se avanzó hacia méto-

dos fónicos y silábicos –métodos que recibieron la denominación genérica de sintéticos-. (...) Por otro lado, se pasó a considerar la realidad psicológica del niño, la necesidad de volver significativo el aprendizaje y, para ello, partir de la comprensión de la palabra escrita para desde ella llegar al valor sonoro de las sílabas y grafemas, dando origen a los métodos que recibieron la denominación genérica de analíticos. (...) De esas dos vías de evolución, nació la controversia –la cuestión- que se extendió hasta los años 1980 entre métodos sintéticos y métodos analíticos" (Soares, 2017: 17-18).

Dice la autora que tanto los métodos sintéticos como analíticos, "ya sea por el principio de síntesis, según el cual el aprendizaje de la lengua escrita debe partir de las unidades menores de la lengua" o "ya sea por la opción del principio de análisis, según el cual ese aprendizaje debe, al contrario, partir de las unidades mayores y portadoras de sentido" se enfocan en el "aprendizaje del sistema alfabético-ortográfico de la escritura" (Soares, 2017: 18-19). Así, prosigue Soares, "aunque hayan sido considerados opuestos y hasta incompatibles, métodos sintéticos y métodos analíticos se inscriben en el mismo paradigma pedagógico y en el mismo paradigma psicológico: el asociacionismo", por lo tanto, "se puede afirmar que una ruptura metodológica entre el deletreo y esos métodos fue un primer cambio de paradigma en el área de la alfabetización" (2017: 19-20). No obstante, el cambio "más radical" ocurre:

"a mediados de los años 1980, con el surgimiento del paradigma cognitivista en la versión de la epistemología genética de Piaget, que aquí se difundió en el área de alfabetización bajo la discutible denominación de constructivismo, paradigma introducido y divulgado en el Brasil sobre todo por la obra de Emilia Ferreiro y su concretización en programas de formación de profesores y en documentos de orientación pedagógica y metodológica" (Soares, 2017: 20).

La denominación discutible de constructivismo que, sabemos, también se utiliza en Argentina, no solo implica el hecho de haberse naturalizado en el ámbito educativo -y por ello Soares la retoma pues es la utilizada incluso por la producción científica-, sino que atribuye a "una teoría de la génesis y del desarrollo del conocimiento" el carácter de "teoría de la alfabetización o más grave todavía que es un método de alfabetización" (2017: 20, nota 8). No obstante, las objeciones del paradigma constructivista a los métodos que se diseminaban para mediados de los años '80 y que "fueron hegemónicas en el área de la alfabetización, particularmente en el discurso académico y en las orientaciones curriculares (cf. *Parámetros Curriculares Nacionales*, 1997), hasta los años iniciales del siglo en curso" abonaron a esa creencia pues además implicaron e implican toda una serie de directivas para el trabajo docente. Ya que se lo insta a abandonar los métodos "calificados como 'tradicionales'" para pasar a asumir "una práctica pedagógica de estímulo, acompañamiento y orientación del aprendizaje respetando las peculiaridades del proceso de cada niño" (2017: 22). Por ello, Magda Soares argumenta:

"Ese cambio de paradigma, considerado una "revolución conceptual" en la alfabetización (Ferreiro y Teberosky, 1986: 21; Ferreiro, 1985: 41) altera el movimiento pendular: el péndulo se mueve no más entre métodos sintéticos, de un lado, y métodos analíticos, de otro, sino entre ambos, calificados de "tradicionales", de un lado, y la "desmetodización" propuesta por el constructivismo de otro. Entendiéndose por "desmetodización" la desvalorización del método como elemento esencial y determinante en el proceso de alfabetización. Es que la crítica vehemente a la que el constructivismo sometió a los métodos analíticos y sintéticos resultó en la suposición de que los métodos de alfabetización, a los que se pasó a atribuir una connotación negativa, afectarían negativamente el proceso

de aprendizaje inicial de la lengua escrita. O sea, como en el paradigma anterior [asociacionista] el aprendizaje inicial de la lengua escrita era considerado un problema esencialmente metodológico, los métodos que ese paradigma generó –métodos analíticos y sintéticos- contaminaron el concepto de método de alfabetización, de modo que su rechazo se tornó un rechazo de forma genérica al método en la alfabetización" (2017: 22).

Especialmente a partir de la premisa de que en los métodos analíticos y sintéticos "la enseñanza prevalece sobre el aprendizaje y consecuentemente la alfabetización se reduce a una elección de método" se negativiza a los métodos y se corre el foco de atención hacia el aprendizaje pues "en el marco de la matriz teórica del cognitivismo piagetiano, el nuevo paradigma, afirma, al contrario, la prevalencia del aprendizaje sobre la enseñanza cambiando el enfoque del profesor hacia el aprendiz" (Soares, 2017: 21). Ahora bien, en simultáneo a la irrupción del constructivismo y a propósito de que "en los años 1970, un segundo factor surge como motor del desarrollo de investigaciones sobre la alfabetización", ya que "otras áreas además de la Pedagogía pasaron a tomar a la alfabetización como objeto de investigación" el movimiento pendular se constituye con otro paradigma que Soares denomina fonológico:

"De un lado, las ciencias lingüísticas –la Fonética y Fonología, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Lingüística Textual, la Pragmática- introducidas en el universo académico apenas a partir del inicio de los años 1960, se volvieron, en las décadas siguientes, hacia la investigación de las características de la lengua escrita como objeto lingüístico y a las implicaciones de esas características en el aprendizaje de ese objeto. Del otro lado, la Psicología Cognitiva y la Psicología del Desarrollo, que también avanzaron mucho en las últimas décadas del siglo XX, se volvieron hacia la investigación del proceso por medio del cual los niños aprenden la lengua escrita, la primera poniendo el foco en las operaciones cognitivas involucradas en el aprendizaje de la lengua escrita, la segunda buscando la identificación de los estadios o fases por los cuales los niños pasan en su progresiva adquisición y dominio de la lengua escrita" (2017: 31).

De allí, que Soares categorice al actual movimiento pendular como dado entre paradigmas –constructivista y fonológico- porque sus respuestas a la cuestión de los métodos "derivan de concepciones diferentes sobre el objeto de la alfabetización, esto es, sobre lo que se enseña y cuándo se enseña de la lengua escrita" (2017: 32). Con ello, en el último capítulo de su libro luego de explicar y fundamentar las filiaciones disciplinarias teóricas de cada paradigma y sus desarrollos en investigación más relevantes, Soares da cuenta de la situación actual de la cuestión de los métodos de alfabetización ahora expresada en polémicas respecto de modalidades de enseñanza planteadas por cada paradigma. De nuevo, la autora recupera la figura del péndulo y expone que las discusiones que se reportaron en el *National Reading Panel* (2000) solicitadas "por el Congreso norteamericano a un grupo de investigadores con el objetivo de identificar las investigaciones cuyos resultados proveyesen los fundamentos para un aprendizaje de la escritura basada en 'evidencias científicas'", y sus posteriores divulgaciones muestran una "interpretación restringida del aprendizaje de la lengua escrita en las dos últimas décadas", es decir, un "desplazamiento del péndulo para la modalidad fónica de los métodos sintéticos" (2017: 347). Asimismo, dan cuenta de cómo las polémicas se anclan en la actualidad respecto de cómo debería ser "la actuación del(la) alfabetizador(a)". Así, "En el marco del paradigma constructivista que busca identificar las hipótesis que el niño construye sobre la naturaleza de la lengua escrita a lo largo de su desarrollo" se propone un "acompañamiento del proceso de conceptualización de la lengua escrita realizado por el niño en su convivencia con material escrito, acompañamiento traducido en provocación y orientación en la estructuración, desestructuración,

reestructuración de hipótesis y conceptos sobre la lengua escrita". De esta manera "los procedimientos" que se "fundamentan" en "las teorías y principios psicogenéticos" revisten una serie de "conocimientos" por parte del y la docente, a saber:

"la creación de condiciones para que el niño interactúe intensamente con la escritura; el estímulo para el descubrimiento de la naturaleza de la escritura; la propuesta de situaciones-problema que lleven al niño a 'experimentar' la escritura construyendo hipótesis sobre su naturaleza; el incentivo a la reflexión frente a una hipótesis inadecuada a través de la indicación de la necesidad de su deconstrucción o reformulación" (Soares, 2017: 335).

Y, por otro lado, en el marco del "paradigma fonológico":

"a partir del momento de fonetización de la escritura cuando el niño comprende que los grafemas representan los sonidos de las palabras y busca esclarecer las relaciones que ella va estableciendo entre grafemas y fonemas, por medio del desarrollo de la conciencia fonológica y grafofonémica y del conocimiento de las letras, la enseñanza directa, explícita se considera más adecuada" (Soares, 2017: 336).

Conclusión: el problema de los métodos de alfabetización desde los saberes docentes

En la introducción de nuestro trabajo planteamos que nos interesa observar la historicidad de la querrela de los métodos de alfabetización en los planteos de las y los docentes al respecto de la alfabetización inicial cuando, agregamos ahora, comentan, explican e interpretan cuál es o sería su especificidad. Y cómo en este referir su trabajo cotidiano en las escuelas trae sus preocupaciones sobre los métodos, cuál seguir, cuál no, a propósito de qué razones, si se trata de cumplir con el enfoque curricular de sus jurisdicciones, con lo aprendido en las capacitaciones docentes que instruyen para tal fin, con el proyecto pedagógico de la institución, con lo señalado por tal o cual especialista en alguna conferencia, entrevista en los medios de comunicación o posteo en las redes sociales. Todo este universo indicativo que tensiona y desestabiliza los saberes docentes y sus intereses respecto de las metodologías de la enseñanza que necesitan circunstanciar en las particularidades de los niños y niñas con quienes trabajan cotidianamente y respecto de las características propias de las comunidades y territorios en los que se reconocen e inscriben (Cuesta, 2019), es lo que desde nuestra perspectiva entendemos como problema de los métodos de alfabetización. No estamos corrigiendo, por decirlo de algún modo, los desarrollos de Braslavsky (2014) y Soares (2017). Todo lo contrario, en ellos nos apoyamos como marcos conceptuales que nos permiten comprender que los saberes docentes sobre la alfabetización son un presente histórico, como ya explicamos al inicio del artículo. Así se trata de reconocer que el problema de los métodos de alfabetización se expresa en las inquietudes de los docentes, tanto a manera de las diatribas de los defensores radicalizados del método global y del método fonético en los años '60, detalladas por Braslavsky (2014), como en sus consecuencias actuales, más allá de décadas de las producciones científicas que les siguieron y que en palabras de Soares, revelan que:

"La controversia y la polémica en torno de los métodos de alfabetización parecen ser el resultado de un supuesto antagonismo entre los dos paradigmas del que derivó la dicotomía entre una enseñanza constructivista y una enseñanza explícita: de un lado, el argumento de que los alumnos aprenden por construcción del conocimiento sobre el

sistema alfabético; del otro el argumento de que los alumnos, al contrario, aprenden por instrucción y orientación explícitas sobre el sistema alfabético" (2017: 336).

El problema de los métodos de alfabetización como objeto de estudio definido desde los saberes docentes, entonces, es preguntarse si en el reverso de ese antagonismo se validan sus omisiones en los estudios sobre la alfabetización. Ya que, la promesa de la desmetodización o del único método como solución al problema de los métodos no da lugar al planteo de Braslavsky respecto de que *"el maestro sabe qué le conviene más al niño que él educa"* (2014: 39) y que Soares argumenta como su rol de *"definir con seguridad y autonomía procedimientos y acciones docentes"* para *"el aprendizaje inicial de la lengua escrita de los niños reales que le cabe orientar en un contexto social, cultural y escolar específico"* (2017: 352). Nuestra experiencia de docencia e investigación con docentes que trabajan en la alfabetización inicial nos ha revelado que sus saberes encuentran marcos teóricos conceptuales con los que hacen sentido para apoyar sus razones metodológicas, porque enseñan en contextos de diversidad lingüística, en distintas modalidades del sistema educativo, en distintos territorios de la Argentina. Son saberes docentes que requieren de otras perspectivas disciplinarias que les ofrezcan conocimientos pertinentes para su trabajo cotidiano. En esta línea seguimos avanzando en nuestras propias indagaciones.

Bibliografía

- Braslavsky, B. (2014) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Cuesta, C. (2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UNSAM Edita.
- da Mota, M. E. (2007) "Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalingüístico e suas implicações educacionais", *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (7) 3, pp. 477-489. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844615010>
- Mercado Maldonado, R. y Espinosa Tavera, E. (2022) "Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina", *Revista de Investigación Educativa*, (35), pp.180-207. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2824>
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Soares, M. (2017) *Alfabetização. A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Vital, S. y Spregelburd, R. P. (2016) "La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965)", *Polifonías Revista de Educación*, (5) 9, pp. 100-125. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/9%20Vital%20y%20Spregelburd.pdf>

Notas

- 1 Se trata de la docencia e investigación que efectuamos en el Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) desde el año 2013, cuando dicha universidad todavía era provincial, y que particularmente llevamos a cabo desde el año 2017 (momento de su nacionalización). Así, en el marco de los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019),

trabajamos en la formación docente continua en una licenciatura de complementación curricular denominada Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (modalidad virtual), con estudiantes que ejercen la docencia en distintas jurisdicciones del país y en distintos niveles del sistema educativo: profesores de educación primaria (maestras y maestros de grado), profesores formadores en los profesorados, de secundaria, de lenguas extranjeras, de educación de adultos, de la llamada educación especial, bibliotecarios, integrantes de equipos directivos, psicólogos y psicopedagogos y demás colegas que desde distintos roles realizan cotidianamente en sus instituciones educativas sus trabajos docentes. Nuestra perspectiva se articula en un entramado conceptual y metodológico que admite la validación de los problemas de investigación en el propio ejercicio de la docencia, y en relación con los modos en que las y los docentes refieren sus preocupaciones cotidianas respecto de su trabajo con la alfabetización.

- 2 En el presente artículo utilizamos la reedición del año 2014, con Prólogo de Pablo Pineau y un Anexo con la revisión crítica de la misma autora, publicada por la editorial de la todavía Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (en línea).
- 3 En Braslavsky 2014, página 75, nota al pie: "Gray, William S., La enseñanza de la lectura y la escritura. Un estudio internacional, París, Unesco, 1957".
- 4 Mercado Maldonado y Espinosa Tavera (2022: 196) analizan investigaciones sobre saberes docentes y alfabetización efectuadas en Brasil y México que, aunque distintas, dan cuenta de las preocupaciones de los maestros sobre la enseñanza y aprendizaje del SAE (Sistema Alfabético de Escritura).
- 5 En un artículo que creemos relevante para el problema aquí abordado, y que no podemos desarrollar por razones de extensión, Susana Vital y Roberta Spregelburg (2016: 103-104) estudian "el ingreso de la lectura a la institución escolar" argentina mediante una perspectiva histórica de la cultura escolar. Así, las autoras contextualizan los antecedentes, en sus palabras, de este proceso no homogéneo recuperando el trabajo de Berta Braslavsky (1962) con su planteo de la querrela de los métodos. Abordan el caso particular del método global como versión de método de alfabetización de *"un debate pedagógico más amplio que se remonta a las discusiones originadas a partir del movimiento de la Escuela Nueva tanto en Europa como en Estados Unidos"*, a través del análisis de libros pedagógicos de los años '30 y '40 y de entrevistas efectuadas a una maestra que trabajó con el método en nuestro país entre los años '50 y '60 para interrogarse *"hasta qué punto una propuesta que se presentaba en su época como innovadora –la aplicación del método global– modificaba o no las escenas de lectura tradicionales"* (Vital y Spregelburg, 2016: 103).
- 6 El libro de Magda Soares (2017) no ha sido publicado en español. Todas las traducciones de las citas textuales que siguen son nuestras.
- 7 Letramento es un término que no tiene traducción al español y, según señalan Mercado Maldonado y Espinosa Tavera (2022) es un concepto propuesto por la misma Magda Soares. Por su parte, Márcia E. da Mota (2007), citando a la misma Soares, afirma que el concepto de letramento *"aparece por primera vez en un texto de Mary Kato, publicado en 1986, pero es recién en 1988 que Leda Tfouni define la palabra con un significado técnico. Tfouni (1995) distingue así los términos alfabetización y letramento: 'Si bien la alfabetización se refiere a la adquisición de la escritura por un individuo o grupo de individuos, el letramento se centra en aspectos socio-históricos de la adquisición de un sistema escrito por parte de una sociedad' (Tfouni, 1995: 20)"* (en da Mota, 2007: 478). La traducción es nuestra.
- 8 Magda Soares (2017) escribe su libro ya jubilada de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), donde actualmente es profesora titular emérita. Al momento de publicar el libro había sido voluntaria durante cinco años en una *"guardería comunitaria, colaborando con las profesoras jóvenes de la comunidad para el desarrollo y aprendizaje de los niños entre 0 y 6 años de edad"* y continuaba participando, también como voluntaria desde hacía 8 años, *"en la red pública de un municipio mineiro, desarrollando junto con gestores y profesores un proyecto de alfabetización y letramento en la educación inicial y primeros años de la primaria"* (pp. 11-12).



* Carolina Cuesta es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras, Universidad Nacional de La Plata; docente e investigadora del Departamento de Humanidades y Arte, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. E-mail: carolina.cuesta@unipe.edu.ar