

EDUCAR EN AMÉRICA LATINA: ante necesidades ingentes, urge investigar*

Arnulfo Uriel de Santiago Gómez

Dejemos de inicio que esta obra presente a su autora, en una síntesis más precisa que la que nosotros podamos hacer:

Emilia Ferreiro es doctora en psicología por la Universidad de Ginebra, Suiza (1970). Actualmente es profesora-investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. En su vasta producción científica la publicación del libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979) ocupa un sitio particular. [...] La investigación psicolingüística de corte psicogenético, que desarrolla desde entonces, ha resultado crucial para comprender la complejidad de los problemas inmersos en la apropiación de la escritura [Ferreiro, 2007:13].

Durante años de docencia he hecho referencia a su obra. No es la única razón por la que tenía que reseñar esta publicación. Recientemente, en una de sus

conferencias, me presenté con la autora convencido como estoy de la oportunidad de su reflexión sobre la lectura y la escritura ante nuestros retos actuales, y esta obra compendia algunos de los puntos esenciales del tema.

Resulta de interés leer la contribución de Emilia Ferreiro a la luz de las reflexiones planteadas en esta revista dedicada a la educación en América Latina. Sus ideas han contribuido al análisis crítico de las políticas y procesos educativos en la región, y resultan fructíferas en el análisis y propuestas tanto para superar las inequidades sociales como para abrir estos procesos a nuevas modalidades.

UNA PALABRA SOBRE LA COLECCIÓN

Que lo publique el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL, por sus siglas originales: Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina) cristaliza el reconocimiento internacional a la contribución de esta autora. “*Paideia Latinoamericana* es la fórmula

* Emilia Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, México, Colección Paideia Latinoamericana/1, 2007.

verbal en la que sintetizamos nuestra intención de recuperar y compartir, con el interesado lector-educador, los más altos desarrollos de la investigación, la reflexión y el análisis sobre la educación con jóvenes y adultos en nuestros países”. No es fortuito que dicha colección inicie con la contribución de Emilia Ferreiro.

El CREFAL, organismo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, inició sus actividades con su centro en México, inaugurado en Patzcuaro, Michoacán, el 9 de mayo de 1951, teniendo como objetivo ayudar a elevar su nivel de vida a millones de seres que no sólo tenían que aprender a leer y escribir, sino que era menester instruirles en múltiples aspectos de la vida.

Werner Jaeger explica la dificultad de definir en nuestro lenguaje moderno el término griego *Paideia*:

Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como *civilización, cultura, tradición, literatura o educación*. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por *paideia*. Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo de conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez.¹

A lo largo de los textos reunidos aquí puede verse cómo la obra de Ferreiro

¹ Werner Jaeger, “Introducción”, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, traducción de Joaquín Xirau, FCE, México, p. 2.

responde en su concepción a esta mezcla de conceptos, al investigar sobre la escritura para encontrar una vía que permita atender en la práctica necesidades ingentes de la población latinoamericana. Hay en sus investigaciones un acercamiento en su sentido más amplio a esa concepción amplia de la *paideia* de Jaeger, en su respeto a la civilización, cultura, tradición, literatura y educación de esta región del mundo, acercándose en su trabajo directo a los habitantes más desheredados y, no obstante, considerándolos siempre como portadores de los valores inherentes a sus culturas de origen.

En palabras de Humberto Salazar, como director del CREFAL y de esta colección:

La intención que nos mueve es simple: reunir en volúmenes físicamente perdurables y tipográficamente dignos, lo que el desdén de las políticas educativas, la falta de óptimas oportunidades editoriales y la incultura bibliográfica han mantenido en no pocas ocasiones en un parcial desconocimiento.

La producción de los educadores y pensadores sobre la educación de Adultos en América Latina es vasta, desigual, editada en tirajes breves y con serios problemas de distribución, poco sistematizada y casi por lo general condenada a una insuficiente “recepción”. Esto tiene que ver con muchos factores. Para empezar —hay que decirlo—, con la escasez de lectores de libros de tema educativo aun entre nuestros educadores y, más señaladamente, entre la mayoría de nuestros funcionarios educativos [Ferreiro, 2007:9].

No son menores los aspectos señalados por Salazar, tanto en lo que respecta a las prácticas educativas mismas como a la idoneidad en la formación de los directivos en nuestros países, quizás más políticos y administradores a quienes difícilmente puede dárseles el título de educadores. Ello explicaría los límites en las políticas educativas en nuestros países, y centra principalmente en los aspectos económicos y administrativos muchas de las decisiones que requerirían más un enfoque social para enfrentar necesidades crecientes de la población. Dejo a la misma autora explicar esta obra:

He organizado estos materiales en cuatro secciones, que constituyen otros tantos aspectos de mi producción en el campo de la alfabetización. Estos trabajos se extienden sobre un amplio arco de tiempo que va de 1983 a 2006 [...] La primera sección agrupa trabajos de investigación sobre niños y adultos. [...] Presenta los resultados del único trabajo de investigación que realicé en México con sujetos adultos [...] La segunda sección del presente libro reúne cinco trabajos donde se utilizan los resultados de investigación para reflexionar [...] sobre las exigencias de la alfabetización a partir de la rápida diseminación de los medios electrónicos de producción y circulación de textos e imágenes [...] La tercera sección agrupa reflexiones sobre políticas públicas de alfabetización [...] Esta tercera sección concluye con algunas reflexiones sobre el bilingüismo, con especial énfasis en

el bilingüismo asociado a las lenguas indígenas de nuestra región [Ferreiro, 2007:11-12].

Con este mapa de contenidos, iniciemos pues un rápido recorrido en los dos primeros apartados, que difícilmente hará justicia a lo contenido en esta obra.

PRIMERA PARTE: SOBRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE NIÑOS Y ADULTOS NO ALFABETIZADOS

¿CÓMO CONCEBIR LA ALFABETIZACIÓN?

Veamos primero lo relativo a los adultos. ¿No será posible considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que estos adultos saben, en lugar de partir de lo que ignoran? Antes de emprender una propuesta de alfabetización, pues, se hace necesario saber cómo conceptualiza el adulto analfabeto al sistema de escritura socialmente constituido. En cuanto a la muestra para el estudio, esos adultos “están aquí”:

[...] en la Ciudad de México, no es evidente saber dónde encontrarlos [...] De hecho, fuimos a buscarlos a los sitios más variados: a comunidades, a fábricas, a sus lugares de trabajo, a sus casas, o de sus hijos (cuando éstos asistían a una escuela), o directamente, preguntando puerta por puerta en diferentes comunidades. Varios hombres fueron entrevistados en un reclusorio [Ferreiro, 2007:21]

Las preguntas de investigación pueden ilustrar los puntos de llegada de la misma. La primera fue: ¿cuál es el conocimiento que los adultos pre-alfabetizados tienen del sistema de escritura? Para ello, en un momento determinado de la indagación hubo que intentar dar respuesta a un tema históricamente de interés, preguntarse cómo definir a alguien como analfabeto.

Lo que al respecto dice Ferreiro es una lección de método, una revisión de los criterios, juicio o prejuicios que guían generalmente las investigaciones oficiales y académicas acerca del campo:

La mera respuesta negativa a la pregunta “tipo censo” (¿sabe Ud. leer y escribir?) no es un dato confiable: algunos responden que no, porque leen con dificultad y no tienen práctica de escritura. La posibilidad de firmar tampoco es un dato confiable: algunos de nuestros adultos hombres saben hacerlo, por exigencias laborales, pero es lo único que saben escribir (en realidad dibujan ciertas formas en cierto orden, sin comprender por qué ello es así). La ausencia de escolaridad previa no predice analfabetismo: algunos meses de escolaridad han resultado decisivos para algunos y nulos para otros. La presencia de otros miembros alfabetizados en la familia tiene efectos contradictorios [...] Por supuesto, tenemos casi tantas “maneras de ser analfabeto” como sujetos interrogados. Pero esa heterogeneidad es la heterogeneidad de lo real, no de nuestra muestra. Más allá de ser adultos que no han tenido acceso a la lengua escrita y de ser pobres, no hay

mucho en común entre ellos [Ferreiro, 2007:24-25].

Lo que surge en este texto son múltiples voces. Ferreiro recogió testimonios en comunidades urbanas que de otra forma estarían perdidos, dio voz a los sin voz en tanto que difícilmente la población con estas características es buscada para entrevistarlos. Lo que las transcripciones hacen aparecer son personas que hablan de su vida. Permítaseme transcribir dos ejemplos, el primero de ellos en que se diferencia la lectura de números de la lectura de palabras, lo que evidencia la dificultad de asignar un significado definido al término de analfabetismo.

Jéssus tiene 21 años y fue entrevistado en un reclusorio. Hosco, serio y desconfiado, se mostró muy poco colaborador al principio, pero su actitud fue cambiando drásticamente de una entrevista a otra [...]

¿Ud. fue a la escuela?

“La verdad no”.

¿Sabe leer o escribir algo?

“No... Sí sé hacer cuentas” [...]

¿Dónde trabajaba usted?

“Yo trabajaba en un rastro”.

(Se pasa a trabajar con el material comercial y resulta que lee perfectamente los precios. Escribe correctamente al dictado el número de teléfono 5-34-29-76, el día del mes y el año).

Con los números usted no tiene dificultad.

“No”.

Para Ud. son más fáciles los números que las letras, ¿no?

“Sí. Yo tengo mucho tiempo que no sé leer. No le he tomado interés” [Ferreiro, 2007:44-45].

El segundo ejemplo que nos interesa citar está ligado con los actos de lectura y escritura, es decir, con la forma en que estos adultos los conceptualizan.

Se acepta la lectura en silencio como un acto de lectura real, pero se considera necesario que el lector esté involucrado en una actividad mental (los sujetos dicen “sí, [leen] en su mente”, “[leen] en el pensamiento”, “[leen] en secreto”) que se infiere de cierta atención y movimientos oculares (“[sí lee] porque quedaba viendo las letras”, “sus ojos se estaban moviendo para un lado”) [Ferreiro, 2007:60].

Más allá de constreñir la investigación sobre la alfabetización de los adultos a nociones preestablecidas, lo que Ferreiro nos muestra aquí es la necesidad de conocer mejor la participación activa de los adultos en sus propios procesos de aprendizaje, en este caso en su alfabetización.

CONCEPTOS ACERCA DE LA ESCRITURA

Los conceptos sobre la escritura evolucionan. “La adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar [...] Ahora bien, sabemos que no hay prácticamente dominios, entre los conocimientos fundamentales, para los cuales

podamos identificar un inicio propiamente escolar.” (Ferreiro, 2007:209).

En “La escritura antes de la letra” (publicado en francés en 1988), Ferreiro señaló que la adquisición de la lengua materna —y probablemente es el caso de los inicios de las lenguas escritas— es innegablemente una adquisición preescolar, es decir, anterior al ingreso de los niños a la escuela.

Una primera observación de la autora respecto del niño en este proceso de adquisición de las habilidades de lectoescritura: “Ese sujeto ignora que la tradición escolar va a mantener bien diferenciados los dominios llamados “lectura” y “escritura” (Ferreiro, 2007:211). Podríamos agregar que esa distinción que hace la escuela en el aprendizaje de estas habilidades tiene orígenes antiguos pues corresponde a una división ya señalada en la historia cultural, del libro y de la lectura.

Las indicaciones de la autora resultan pertinentes no solamente para la pedagogía, sino para dominios como la comunicación o el diseño, por mencionar sólo algunos:

Las letras son, sin embargo, objetos particulares porque no tienen existencia propia más que como marcas portadas por objetos materiales muy diversos. Esta presencia difusa y múltiple de la escritura en el ambiente social está lejos de facilitar la comprensión de la naturaleza del vínculo entre las marcas y el objeto que las porta. Es verdad que ciertos objetos sociales se definen casi enteramente como “portadores de

marcas” (la mayor parte de los libros y los periódicos). Pero la función de estos objetos permanece opaca a menos que se haya tenido la posibilidad de asistir a los intercambios sociales donde la escritura puede manifestarse (lo que supone crecer en un ambiente alfabetizado) [Ferreiro, 2007:213].

En consecuencia, frente a los reducidos niveles de lectura de libros y periódicos reconocidos en México, habría que facilitar formas en que nuestros niños y jóvenes, la población en general, puedan “asistir a los intercambios sociales donde la escritura puede manifestarse”.

Lo anterior me hace pensar que uno de esos intercambios puede verse, de manera concreta, en las sesiones de discusión que caracterizan los principios del sistema modular en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Tras describir algunas de las investigaciones en diversas lenguas sobre las tentativas de los niños de apropiarse del sistema de escritura, con ejemplos de escritura de palabras por parte de los niños entre los 3 y los 7 años de edad, Ferreiro llega a sus conclusiones respecto al concepto de escritura: debe ser visto como un sistema de representación y no como un sistema de codificación.

Las dificultades que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanecen incomprensibles si consideramos la escritura alfabética exclusivamente

como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas [Ferreiro, 2007:249].

La pregunta fundamental, nos dice, es de orden epistemológico: ¿cuál es la naturaleza del vínculo entre lo real y su representación? Sigamos algunos de los postulados expuestos por la autora:

- a) Una representación X no es jamás idéntica a lo real R que representa.
- b) “La construcción de un sistema de representación original pasa generalmente por un largo proceso histórico antes de que ese sistema se haga propiedad de una colectividad. Es el caso de la invención de la escritura, que no fue un simple proceso de codificación” (Ferreiro, 2007:251).
- c) Si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la adquisición de un sistema de codificación, este aprendizaje puede ser considerado como puramente técnico.
- d) Los elementos, propiedades y relaciones de lo real que no han sido retenidos en la representación no deben ser olvidados sino que deben, al contrario, ser reintroducidos al momento de interpretar la representación.

Es a partir de este desarrollo que Ferreiro propone definiciones para estas prácticas sociales:

Es por esta razón que todo acto de lectura (entonces, de interpretación)

es un acto de reconstrucción (y no una simple decodificación). Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación [Ferreiro, 2007:252].

Se trata, enfatiza la autora, de reintroducir en el primer plano al sujeto activo, inteligente y creador, el que construye para comprender.

PARTE II. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Ferreiro tiene la virtud de ir de lo cotidiano a los análisis y críticas relativos a los programas de alfabetización —en este caso alfabetización digital—, a la inmovilidad de la escuela y al difícil acceso a las nuevas tecnologías, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dentro de un mismo texto sin perder la continuidad.

De lo primero, de su acercamiento a la vida de todos nosotros, es testimonio suficiente la siguiente anécdota que busca dar cuenta de la nueva realidad de los niños informatizados, quienes ya nacieron con las nuevas tecnologías lo que muestra la siguiente historia: “Buenos Aires, misa dominical. A la salida Andrés, 5 años, le dice a su madre: ‘Ya entendí que quiere decir Amén’. Madre, intrigada: ‘A ver, ¿qué quiere decir?’. Andrés: ‘Quiere decir *Enter*’” (Ferreiro, 2007:260).

Muestra de la agudeza de su crítica es la siguiente cita:

Pero la institución escolar es altamente conservadora, reacia a la incorporación de nuevas tecnologías que signifiquen una ruptura radical con prácticas anteriores. La tecnología de las PC e internet dan acceso a un espacio incierto, incontrolable; pantalla y teclado sirven para ver, para leer, para escribir, para escuchar, para jugar... Demasiados cambios simultáneos para una institución tan conservadora como la escuela [Ferreiro, 2007:268-269].

A la vez que critica a la escuela por no asumir los desafíos que plantea esta época de cambios acelerados, Ferreiro es implacable también frente a la lógica mercantilista y llena de improvisación que ha marcado la entrada de las nuevas tecnologías en las aulas. Quien haya conversado con algún maestro mexicano en ejercicio, con respecto al empleo del programa Enciclomedia, podrá juzgar hasta qué punto resultan precisas las observaciones de la autora.

Los países pobres, los “mal desarrollados”, atados a los mecanismos reproductores de la deuda externa, continúan endeudándose para “poner computadoras en todas las escuelas”, sin que haya el menor debate propiamente educativo sobre lo que eso significa. No es lo mismo “poner bancas y sanitarios en todas las escuelas” [...] Las computadoras requieren soporte técnico permanente; requieren actualización permanente del *software*, requieren

una línea telefónica o un cableado que garantice la conexión a internet. Poner computadoras en todas las escuelas sin pensar en la Infra-estructura indispensable requerida es poner algo inútil, que se convertirá en obsoleto pocos meses después de instalado [Ferreiro, 2007:269].

PARTE III. SOBRE ALFABETIZACIÓN, ORALIDAD, BILINGÜISMO Y ESCRITURA

Está claro que la autora se bate contra la discriminación que suponen algunos argumentos aparentemente progresistas, como el de acercar la escritura a la oralidad:

¿Para quienes escribieron los notables poetas y cuentistas de nuestra América? ¿Es que acaso pensamos que un poeta de Neruda, o un cuento de Cortázar o de Rulfo, o una de las fábulas de Monterroso no pueden ser apreciados por un adulto sin escolaridad? ¿Qué idea elitista tenemos de los textos literarios cuando preferimos malos textos (pero “fáciles”) producidos por alfabetizadores o maestros sin oficio, a buenos textos del acervo cultural de nuestra América (reputados de antemano como “difíciles”) [Ferreiro, 2007:322-323].

Está claro que la apretada relación que hicimos no puede dar cuenta de la riqueza del análisis emprendido por la autora. Expresamos nuestro convencimiento de que escuchar voces como la de Emilia Ferreiro es más que nunca indispensable

en tiempos de crisis de nuestra práctica educativa, crisis de nuestra escuela, crisis de la relación entre maestros, alumnos y padres de familia. Son juicios certeros sobre los actores y las instituciones involucradas en la educación:

- a) La escuela pública de la región puede caracterizarse –salvo muy pocas excepciones– como una escuela barata y de mala calidad.
- b) Los maestros han perdido, al mismo tiempo, en nivel de ingresos y en prestigio social. De ser profesionales respetados (los “letrados” de los pueblos, compartiendo prestigio con el cura y el médico) han pasado a ser empleados públicos que se limitan a seguir las instrucciones enviadas por las autoridades del ministerio.
- c) Las escuelas normales, donde se forman los maestros de primaria, en lugar de ser laboratorios de experimentación pedagógica, están cada vez más alejadas tanto de la práctica real cuanto de los avances en las disciplinas que nutren la reflexión pedagógica (Ferreiro, 2007:328-329).

No quisiera dejar fuera de esta crítica a las escuelas indígenas y a las políticas del lenguaje. Ella nos recuerda que la diversidad, en efecto, es muy pocas veces una diversidad en la igualdad, es decir, una equidad de las diferencias.

Sabemos bien que un cierto número de escuelas indígenas de la región

latinoamericana alfabetizan en la lengua dominante [...] También sabemos que un cierto número de escuelas indígenas ofrece una especie de “alfabetización mínima” en lengua indígena (apenas algunas palabras aisladas), para pasar de inmediato a la lengua oficial, que es la lengua de instrucción [Ferreiro, 2007:393].

Ante todo, la investigación conduce a la autora a esta crítica, que implica la evaluación de nuestros problemas educativos y, sobre todo, a la proposición de soluciones. Resaltemos en esta obra este aspecto propositivo basado en la observación realizada por Ferreiro en una multitud de comunidades latinoamericanas.

Más que en procesos ideales, la autora se refiere a aspectos concretos del problema en la atención al bilingüismo, y nos proporciona aspectos observables como los relativos a la edición de materiales impresos que se enfrenta con obstáculos muy serios: falta de estandarización de la

lengua, historia particular de ciertas marcas gráficas, historia de los libros sagrados (la Biblia, en particular) traducidos con tal o cual ortografía.

Frente a tales debates, y frente a aquellos otros que tratan de resolver innumerables problemas relativos a la construcción del texto escrito en las diferentes lenguas existentes, hace falta que la escuela desarrolle instrumentos didácticos que le permitan aprovechar la diversidad. Como sociedad, hace falta asumir el bilingüismo como un valor positivo.

Terminemos aquí nuestro recorrido con las palabras de Emilia Ferreiro en reconocimiento de su maestro: la “teoría psicogenética de Jean Piaget ha constituido para mí un marco teórico sin el cual difícilmente hubiera elaborado las hipótesis iniciales y el modo de acercamiento que me ha permitido poner de manifiesto hechos nuevos en el proceso de alfabetización (de niños y adultos)” (Ferreiro, 2007:12).