

Miguel Ángel Silvero¹

La Alfabetización en Escuelas Primarias rurales de personal único.

Resumen:

Desde un enfoque cualitativo, el trabajo indaga sobre el rol del docente como gestor de la alfabetización en el contexto de las escuelas de personal único y la función fundamental de la escuela como espacio de aprendizaje y socialización.

La experiencia realizada durante el ciclo 2022, en tres escuelas rurales del Departamento de Empedrado en la provincia de Corrientes, intenta conocer el desarrollo de la alfabetización en estos contextos, sus particularidades y las definiciones toman los docentes en el proceso.

En este sentido, se resaltan nociones como la de alfabetización en contexto, la importancia de la planificación y el trabajo colaborativo entre los alumnos y alumnas para fortalecer las estrategias de alfabetización en la ruralidad.

Palabras clave:

Alfabetización. Ruralidad. Didáctica. Plurigrado. Gestión.

Introducción:

Ilustrando la realidad de la alfabetización en el ámbito rural, el maestro Luis Iglesias cuenta en una de sus primeras experiencias:

“...el niño que recién llega al primer grado inferior de una escuela rural es casi siempre un analfabeto absoluto [...] Indudablemente enseñarle a leer y escribir es una tarea que requiere más tiempo y el empleo de las mejores técnicas conocidas” (Iglesias, 1995, p.103).

El presente trabajo indaga en las estrategias empleadas para la alfabetización de alumnos y alumnas en Escuela Primarias rurales de personal único. Para ello se analizaron tres instituciones durante el ciclo lectivo 2022 en el Departamento de Empedrado, en la provincia de Corrientes. A estas escuelas asistían un total de 18 alumnos y alumnas, organizados en plurigrados, atendidos cada uno por un docente, a cargo tanto las tareas pedagógicas como las administrativas.

Desarrollo:

Delia Lerner (2001) expresa que la alfabetización es “un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con sus distintos usos sociales” (p.26). En nuestras sociedades, este proceso

¹ Licenciado en Gestión Educativa por la Universidad Nacional del Chaco Austral. Profesor de Educación Primaria, Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. Instituto Superior de Formación Docente Julio Cortázar.

es “la principal responsabilidad social de la escuela” (Ministerio de Educación, 2013, p.13). Es allí donde la alfabetización, además de estar sistematizada, tiene al docente como responsable de llevarla a cabo. Ahora... aprender a leer y a escribir ni sucede mágicamente, ni todos los alumnos y alumnas parten desde el mismo punto inicial al comenzar la escolaridad primaria.

A comienzos del ciclo lectivo 2022 los docentes realizaron informes de diagnóstico sobre la situación de cada uno de los alumnos de sus instituciones. Sobre un alumno de tercer grado, la maestra escribió:

“El alumno es capaz de copiar en su cuaderno texto del pizarrón sin ningún inconveniente, sin embargo, es incapaz de leer lo que copia. La copia la realiza letra por letra. Al pedirle que lea palabras completas lo hace de la siguiente manera: al presentarle la palabra MAMÁ, el alumno, en voz alta dice la M con la A... MA, la M con la A... MA... dice MAMÁ...”

En diferentes entrevistas realizadas a los docentes aparecen situaciones similares. Se describe que los alumnos y alumnas comenzaron el ciclo con bajo nivel de lectura, dificultades para realizar actividades de comprensión lectora y elaboración de textos simples. A partir de este escenario los docentes elaboraron estrategias didácticas para atender las dificultades en el contexto del plurigrado rural.

En este sentido, los docentes manifestaron que la posibilidad de leer y escribir requiere una interacción sostenida con variados materiales. Además, consideraron que para alcanzar los objetivos planteados era fundamental planificar teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades manifiestas en cada una de las aulas. Desde la planificación de las clases se generaron interacciones para que los alumnos más avanzados configuraran relaciones pedagógicas con los que no lo estaban. Este trabajo colaborativo permitió establecer canales de diálogo y construcción de conocimiento a partir de relaciones compartidas entre los alumnos entre ellos y con el maestro mejorando las trayectorias escolares. En este escenario no es el docente quien ocupa el centro de la escena en las planificaciones, si no los alumnos y alumnas, tal como propone el enfoque psicogenético.

En las entrevistas, los docentes expresaron enmarcarse en teorías constructivistas al elaborar las planificaciones didácticas de la alfabetización, sin embargo, las prácticas más utilizadas iniciaron de elementos menores, como la letra acercándose progresivamente a elementos mayores como las palabras, lo que Zamero (2017) denomina métodos sintéticos. Así también, aparecieron actividades de alfabetización basados en establecer relaciones entre sonidos y grafemas, además de la utilización del método silábico donde los alumnos agrupan sílabas que reconocen mecánicamente.

Como práctica común, los alumnos y alumnas comenzaron por el reconocimiento de las vocales, generando una asociación entre el sonido y la representación de la letra. Luego pasaron a las consonantes M y P para construir sílabas y así leer MAMÁ y PAPÁ; para luego reconocer, a partir de lo aprendido, sílabas formadas por el resto de las consonantes como la S y L... Así, SA-SE-SI-SO-SU.

En todos los casos, los métodos analíticos fueron aparecieron a medida que el alumno reconocía esquemas más complejos en grados superiores, aunque en los casos vistos, se presentaron muchas dificultades al intentar separarse del método silábico. En este sentido, se propusieron actividades como las de reconocer palabras como MESA-PUMA-SAPO asociándolas a imágenes. Este tipo de ejercicios generó, por lo general, que el alumno memorice sílabas, lo que puede apreciarse cuando en lugar de leer intenta adivinar palabras.

Durante las observaciones pudo observarse una marcada división de la alfabetización en dos procesos independientes, aparentemente sin asociación, por un lado, la lectura y por otro la escritura. Algunos alumnos eran capaces de reconocer los grafemas, pero imposibilitados de construir un significado, incluso, algunos no fueron capaces de identificar la escritura de sus nombres propios en el pizarrón.

Durante el periodo inicial los docentes presentaron actividades denominadas de aprestamiento dedicadas exclusivamente a la ejercitación de la escritura, aplicando un enfoque cognitivista. Por otro lado, también realizaron ejercicios donde se privilegiaron estrategias desde un enfoque psicogenético donde la lectoescritura es objeto a aprender y no un objeto a enseñar (Vissani et al, 2017, p.75).

Además, se emplearon actividades relacionadas a la comprensión de textos para que los alumnos participen y alcancen objetivos comunes. De este modo, escuchar leer a un alumno avanzado un cuento, detenerse a observar imágenes e ilustraciones de los libros y reconstruir las historias escuchadas generaron escenarios donde los alumnos construyeron conocimiento de manera autónoma y cooperativa al interactuar con entre pares.

Como afirman las autoras, “leer en voz alta a alguien que aún no puede leer por sí mismo (en lugar de leer para el maestro) constituye una situación de aprendizaje tanto para los que leen como para los que escuchan” (Ferreiro & Rodríguez, 1994, p.164). Además, como expresa Rodríguez “los niños inmersos en un contexto alfabetizador empiezan a cuestionarse sobre los escritos, los analizan, los exploran y hacen preguntas sobre éstos a los adultos. De esta manera van descubriendo la naturaleza y características de la escritura” (en Vernon, 2004, p.231). En este sentido, las actividades que los docentes consideraron de mayor éxito fueron las de trabajo colaborativo que permitieron a los alumnos y alumnas entender las funciones comunicativas de la escritura.

En una clase observada, alumnos de diferentes niveles, idearon una historieta de tres viñetas, donde construyeron una historia definitiva, pensada e ilustrada de principio a fin por ellos. Por otro lado, en una de las escuelas se compartieron nociones básicas de alfabetización digital, inéditas para los alumnos. Esta, según el maestro, generó un incremento al nivel de respuestas espontáneas y de comprensión alfabética. En este sentido cobra dimensión la afirmación que realizan las autoras al poner de relieve que la falta de uso social de la lengua escrita en contextos rurales puede ser compensada “por un ambiente escolar rico en oportunidades de leer y escribir, con una gran variedad de materiales para leer y utilizar con diversos propósitos, con situaciones

didácticas que hacen enfrentar reales desafíos cognitivos y lingüísticos” (Ferreiro & Rodríguez, 1994, p.163).

La conformación de espacios de lectura en las escuelas y bibliotecas en las aulas fue una actividad enriquecedora, aunque pudieron observarse pocas actividades planificadas en ese espacio. Estas actividades fueron importantes en un sentido exploratorio y de descubrimiento, como resaltan Ortiz y Fleires (2007) “aunque los niños no leen convencionalmente, pueden seleccionar los libros que quieren leer y construir significados de la lectura apoyándose en sus conocimientos previos y en las pistas que les proporciona el texto para su comprensión” (p.57).

Desde el Ministerio de Educación (2013) se reconoce que “los maestros rurales enfrentan un problema didáctico para el que hay pocas respuestas consolidadas. Tienen que encontrar modos de desarrollar contenidos distintos en condiciones de enseñanza simultánea” (p.14). En este sentido, hay consenso en que los saberes que son considerados socialmente válidos y que están presentes en la normativa, necesitan ser contextualizados para el ámbito rural. Es así que, por ejemplo, en las planificaciones se utilizan temas relacionados a costumbres locales para incluirlos en las prácticas de alfabetización. Tal como expresó un docente: “hay que aprovechar los elementos del medio. Si los niños en sus casas hacen tareas productivas como criar gallinas y otros animales ahí tenemos una oportunidad de alfabetizar y de enseñar otros contenidos”. De tal manera, se planificaron actividades buscando andamiaje en saberes significativos para los alumnos y alumnas. Por ejemplo, utilizar menús de comidas que se preparan en sus casas con ingredientes de la zona como las marineras de guazú que hace la abuela de Dilan, las empanadas de tatú que prepara el papá de Matías y las tortillas que hace la mamá de Romina con huevo de ñandú.

En oposición a esta contextualización, al trabajar con libros de textos y manuales que llegan a las escuelas, se encuentran temas, historias y perfiles que tienen que ver con un sujeto perteneciente a sociedades urbanas. Así también lo reconocen Ferreiro y Rodríguez (1994) que consideran que “la mayoría de los libros utilizan, implícitamente, los conocimientos propios a los niños urbanos (desde la organización del espacio urbano hasta la distribución de roles y funciones de las personas en ese espacio)” (p.166). El modelo de niño, niña y adolescente que se presenta en la mayoría de estos textos es uno que va al club, juega con su laptop, navega por internet, etc. Evidentemente estas escenas no son significativas para los alumnos y alumnas de estas escuelas rurales.

Comprendiendo lo anterior es que la propuesta de la escuela de ampliar el mundo conocido es una prioridad al momento de alfabetizar. En este sentido, descubrir libros u otras formas de comunicación son eventos relevantes. Si los alumnos luego de ver una película, conversan sobre ella y construyen significados están ampliando el uso social de la lengua y eso es enriquecedor a nivel pedagógico.

Una característica del contexto de los plurigrados de las escuelas rurales observadas, es la libertad de los docentes para disponer de los tiempos, espacios y agrupamientos. La atención

en simultáneo de los alumnos y alumnas bajo a responsabilidad pedagógico-didáctica de un mismo docente permite crear ambientes de acompañamiento entre pares enriquecedores para todos, incluso para los alumnos más avanzados.

Sin embargo, esta situación genera una mayor complejidad respecto a la planificación y a las estrategias respecto a la alfabetización. La multiplicidad de trayectorias en un mismo espacio hace que los docentes tengan en cuenta la convivencia de diferentes estadios de desarrollo cognitivo para la realización de las tareas. En este sentido, Terigi (2009) describe lo que denominó como una auténtica invención del hacer:

“Categoría con la que se expresa la producción por parte de las maestras de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas sus saberes profesionales con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan y en la sección múltiple a su cargo” (p. 207).

En medio de esta complejidad, especialistas expresan que “los estudiantes más pequeños [...] tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje (Uttech en Bustos, 2010, p.358). Es así que “el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso [...] Esto desencadena un tipo de aprendizaje contagiado, por impregnación mutua” (Bustos, 2010, p.366).

Sin embargo, a partir de lo observado, este es un escenario a prueba y error donde se corre peligro de intentar nivelar desarrollos que por lo general se dan hacia abajo. Si esto sucede se afecta significativamente a los alumnos más avanzados que acompañan a los que se inician en la construcción de su propio conocimiento. Aparece como positiva la disposición del espacio y tiempo para otras formas de alfabetizar en aula. Por ejemplo, la apertura del currículo para potenciar habilidades como el dibujo, la música, la poesía que, por lo general, no son materias que se dicten en las escuelas rurales de personal único, mostraron resultados cualitativamente alentadores. Relatando una experiencia un maestro cuenta:

“Los alumnos salieron de la escuela cantando a viva voz... Yo conozco una vecina que ha comprado una gallina... La gallina turuleca, ha puesto un huevo, ha puesto dos, ha puesto tres... Aprendieron la canción en una mañana y se les quedó por semanas”.

Por otro lado, la investigación evidenció que el tiempo de permanencia dentro de la escuela es valioso y significativo para la alfabetización de los alumnos y alumnas. Fuera del horario escolar, por diferentes motivos, la mayoría de los alumnos no realiza tareas escolares, y esa tarea no realizada abre una brecha entre los que sí pueden y los que no.

En el mismo sentido, otra dificultad persistente son los altos índices de ausentismo observados en estas escuelas. Por ello, los docentes realizan intervenciones incluso fuera del horario escolar para cuidar el proceso de alfabetización de sus alumnos. Como relata el maestro ante la prolongada ausencia de uno de sus alumnos:

“Se ideó un plan junto a la familia: cuando yo salía de la escuela, paraba en el puesto en el que estaba el alumno y durante una hora diaria teníamos una pequeña clase. Es un esfuerzo extraordinario que permitió no perder la continuidad. Decía el niño: es para que no se me ponga dura la mano. A veces, los docentes, hacemos lo que podemos con lo que tenemos disponible”.

Conclusión

La investigación arrojó una serie de importantes conclusiones. Por un lado, los docentes manifestaron que planificaron sus clases desde un enfoque metodológico basado en la teoría constructivista. Sin embargo, en el desarrollo de las actividades se pudo vislumbrar, como expresa Marta Zamero (2010) una falta de práctica fundamentada teóricamente, lo cual repercute necesariamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los casos observados existe confusión de parte de los docentes al momento de establecer un fundamento teórico acorde a los objetivos planteados en el desarrollo de cada actividad alfabetizadora. De esta manera, en algunas tareas se propone a los alumnos ejercicios de repetición y memorización con la intención de asociar sonidos-grafemas de manera mecánica desde los métodos sintéticos suponiéndolos parte de un enfoque psicogénético. En otros casos, la propuesta es la de reconocer palabras de distintas familias silábicas en textos completos y asumir que de esta manera los alumnos y alumnas ejercitan la comprensión lectora.

En todos los casos, tener un enfoque didáctico claro puede mejorar significativamente la realización de actividades acorde a lo que el docente pretende enseñar, favoreciendo el alcance de los objetivos deseados, sin perder de vista la complejidad de la enseñanza en la alfabetización. De esta manera, la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas respecto a la alfabetización, teniendo presente la gradualidad en condiciones de simultaneidad es un desafío permanente. En este sentido es importante conocer los fundamentos de los diferentes enfoques, cualquiera sea el elegido por el maestro o maestra, al momento de planificar la alfabetización. Además de incluir instancias evaluativas claras, acorde a los objetivos planteados.

Por otro lado, son muchas las decisiones de gestión de la enseñanza que deben tomar los maestros y maestras respecto a la alfabetización en el aula plurigrado. Una decisión trascendental comienza con la planificación de las clases, que implica priorizar algunas intervenciones pedagógicas por sobre otras. Esto es así porque, como afirma Terigi (2009, p.207) en la educación primaria de nuestro país se generaron dos modelos organizacionales: el aula urbana graduada y la sección múltiple rural, pero un único modelo pedagógico correspondiente al aula graduada y sustentado en la enseñanza graduada y simultánea. Entonces los docentes deben tener en cuenta el contexto y el agrupamiento de alumnos y alumnas con el que se trabaja, propiciando la colaboración entre pares y la selección curricular estructuradas para otras condiciones organizacionales.

Las experiencias registradas demuestran que la diversidad de actividades, temas y propuestas generan que todos los alumnos y alumnas puedan realizar aportes cada uno en la medida de sus posibilidades, sin estar condicionados por el nivel de alfabetización como punto inicial, generando un andamiaje necesario para avanzar en la reflexión del lenguaje. De esta manera, aprender a leer y a escribir es sonido, juego, son canciones, son patios. En este sentido, es fundamental la gestión del currículo para lograr equilibrar las dinámicas y contenidos para que cada alumno se sienta contenido del proceso de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización.

Para finalizar, quedó manifiesta complejidad del contexto en el que se dan las prácticas de alfabetización, donde el docente es el responsable pedagógico y administrativo de la escuela. La administración de la institución despoja de tiempo valioso para la planificación de la enseñanza que se desarrolla en soledad. Es así que la toma de decisiones sobre la gestión de la enseñanza irrumpe cotidianamente en las aulas. Las escuelas observadas en el marco de este trabajo, son lugares de encuentro con las comunidades, brindan contención y acompañamiento. Los docentes hacen un esfuerzo permanente para estar motivados e innovar sus prácticas pedagógico-didácticas. El plurigrado rural representa un desafío pedagógico por su diversidad y complejidad.

Además, es necesario no perder de vista que alfabetizar es una de las tareas fundantes de la escuela. En la vulnerabilidad de la ruralidad este proceso es vislumbrado desde una perspectiva política, configurando un plan de acción dentro de la comunidad educativa: una mínima revolución, en un remoto lugar, en una pequeña comunidad. Alfabetizar implica reconocer a los alumnos y alumnas como sujetos de derecho situando la vocación docente desde una pedagogía esperanzadora.

Bibliografía:

Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. Revista de educación. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79382/00820103009658.pdf>

Ferreiro, E., & Rodríguez, B. (1994). Las condiciones de alfabetización en medio rural. Cinvestav.

Iglesias, L. (1995). La Escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora. 7^o Edición, 1^o. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México, Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación de la Nación (2013) La alfabetización en el aula del plurigrado rural. Vol. N°1. Especialización Superior en Educación Rural- 1 ed.

Ortiz, M., & Fleires, L. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 42-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447003>

Terigi, F. (2009). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. <http://hdl.handle.net/10469/1266>

Vernon, S., & Pellicer, A. (2004). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: Aula Nueva SM. <https://dokumen.pub/qdownload/aprender-y-ensear-lengua-escrita-en-el-aula.html>

Vissani, L. E., Scherman, P. & Fantini, N. D. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. In IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>

Zamero, Marta. (2017). Clase 1. Alfabetización inicial: perspectiva histórica. Módulo Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación y Deportes.

Záttera, O. (2015). Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural. Editorial UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales.