

Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector

EMILIA FERREIRO

Para comprender los fenómenos actuales vinculados con la utilización de las marcas escritas que constituyen nuestro sistema de escritura hay que evitar las simplificaciones. Una de estas simplificaciones está vinculada a una dicotomía aparentemente neutra, tan enraizada que se nos hace intocable: la dicotomía entre lectura y escritura, una dicotomía heredada que se acepta como verdad indiscutible. Mi presentación va a consistir en problematizar esta dicotomía. La tesis que voy a defender es la siguiente: cuando pensamos en las actividades que efectivamente se hacen con los textos (textos ya producidos o en proceso de construcción) veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfaces entre leer y escribir.

Problematizar esta dicotomía es particularmente útil en el caso de esta conferencia, frente a una audiencia que — presumo — está constituida mayoritariamente por personas vinculadas a la promoción de la lectura. Quienes trabajan en “promoción de la lectura” se ocupan, precisamente, de la lectura y jamás se ocupan de la escritura. Pero yo no estoy sugiriendo que se agreguen talleres de escritura a los talleres de lectura (o como se llamen). Lo que estoy proponiendo es otra cosa.

Me parece que la única manera de superar este pensamiento dicotómico es pensar en términos de cultura escrita. Queremos, por supuesto, que todos los niños sean capaces de leer un texto producido por otros. Queremos también que puedan comparar los textos, que puedan comentarlos, que puedan evaluarlos según múltiples criterios, que puedan parafrasear y comentar un texto, que puedan resumirlo (oralmente o por escrito), que puedan hacer algo con lo leído. Queremos, además, que sean capaces de producir textos, no sólo para cumplir requisitos burocráticos (de la burocracia escolar o de la burocracia administrativa) sino para eso tan importante que es “decir por escrito”, poner la propia palabra por escrito y, a través de ese aprendizaje, comprender mejor la estructura, la función, la fuerza elocutiva y la belleza de los textos que otros han producido.

Cada una de las actividades que he mencionado (y la lista no es completa) requeriría un análisis detallado para que se comprenda que en todas esas actividades hay interfase entre el leer y el escribir; entre el leer, el hablar sobre lo leído, el hablar sobre lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído. Leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, dictar para que otro u otros escriban, dar formato gráfico a lo escrito. (Esta última es una actividad que podemos hacer casi como un juego, gracias a los procesadores de texto, y que los niños aprenden rápidamente a realizar, descubriendo al mismo tiempo que hay distintos formatos esperables según el tipo de texto). Si no tenemos en cuenta que, en realidad, lo que importa es lo que hacemos con lo escrito, tampoco entenderemos bien por qué hay, necesariamente, múltiples maneras de leer. (De esto se ha hablado bastante, pero no se acaba de comprender porque se asocian mecánicamente los modos de leer con los tipos de texto y no con las actividades. Es cierto que algunos textos sugieren cierto tipo de lectura — un diccionario por oposición a una antología poética, por dar un ejemplo de contraste extremo — pero cualquier narrativa puede ser leída de distintas maneras, las cuales dependen de las actividades que se hagan a propósito de ella. Por lo tanto, no se trata de entrenar diferentes modos de leer, como si se tratara de un conjunto de estrategias previamente definidas por algún “experto” en la materia, sino de desarrollar las actividades que exigen esos diversos tipos de lectura).

Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar *con los textos, alrededor* de los textos, *teniendo en cuenta* los textos y a propósito de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita, sin necesidad de enfatizar cuándo “hay que leer”.

¿Cuándo se ingresa a la cultura letrada? Desde muy pequeños, si se trata de una comunidad que usa libros y todo tipo de soportes de lo escrito y que tiene lectores asiduos. De sobra sabemos que no todas las familias pueden ofrecer eso. Pero la escuela sí lo puede ofrecer: el espacio escolar es uno de los espacios privilegiados para que libros y lectores aparezcan. En los tiempos que son los nuestros, se ingresa al espacio escolar cada vez más temprano, y poco importa que ese espacio escolar para los niños de 3 a 5 años se llame “preescolar” ya que es, de hecho, un espacio escolarizado. Ese ámbito era antes un espacio exclusivo de la oralidad, donde la sociabilidad se expresaba a través de una serie de gestos colectivos como los bailes, canciones, rondas, etc. Pero ahora empieza a ser entendido (bien entendido) como un espacio donde también se lee y se escribe. Cuando leer y escribir se convierten en práctica cotidiana, se ayuda a los niños pequeños a ingresar en la cultura letrada, en la medida en que las educadoras dejan de ocultar el hecho de que son personas alfabetizadas (como hace algunos años ocurría en el preescolar). Cuando eso ocurre, podemos descubrir la capacidad de reflexión de niños de apenas 4 o 5 años acerca de las diferencias entre prácticas orales que no involucran la escritura y otras prácticas, también orales, pero que están vinculadas a la escritura.

Permítanme presentarles un ejemplo recogido en Italia, que me fué proporcionado por la Profesora Marina Pascucci, de la Universidad de Roma. En esta observación participan niños de 4 a 5 años, con larga experiencia preescolar de escuchar cuentos leídos y ya expertos — a pesar de su corta edad — en dictar colectivamente a la maestra cuentos para ser escritos por ella (cuentos que son releídos, discutidos, comentados y compartidos con otros grupos escolares). Los niños que participan de este pequeño grupo de discusión se llaman Fabio, Daniele, Valeria, Giada y Matteo. Pertenecen a una escuela de Aprilia (provincia Latina), región que tradicionalmente recibe migración interna pero que recientemente recibe también inmigrantes africanos.

Un día la maestra tiene la buena idea de preguntarles cuál es la diferencia entre contar una historia y dictar una historia. Veamos lo que ocurre.

Maestra: *“Según ustedes, ¿cuál es la diferencia entre hablar para contar y hablar para escribir, para dictar?”*

Fabio: *“Cuando dictamos hay que hablar despacio, porque si no, la maestra no puede hacer todo al mismo tiempo”.*

Matteo: *“Y también cuando uno dicta hay que estar atento, no hay que olvidar las palabras, si no el cuento no sale bien”.*

Fabio: *“No hay que distraerse”.*

Maestra: *“¿Hay otras diferencias?”* (Dirigiéndose a los que aún no han opinado).

Giada: *“Yo pienso que no es igual la manera de pensar cuando se dicta y cuando se cuenta. Y también, hay uno que piensa en una cosa y otro que piensa en otra cosa...Pero el cuento es uno sólo”.*

Fabio: *“Y también, cuando se dicta, las palabras no son las mismas”.*

Valeria: *“Para contar, somos nosotros que lo decimos. Pero dictar es otra cosa, es como leer”.*

Daniele: *“Contar es más fácil. Es distinto. Cuando se dicta hay que decir otras palabras”.*

Maestra: *“¿Y cómo son esas otras palabras?”*

Daniele: *“Son más difíciles”.*

Tienen apenas entre 4 y 5 años, no emplean ningún vocabulario técnico, pero estos niños dan muestra de una notable conciencia metalingüística. Ya saben que, aunque se trate siempre de una historia, no es lo mismo contar, cuando ese contar va a quedar en el ámbito de la oralidad, que contar, cuando ese contar va a transformar una hoja blanca en una hoja con marcas de escritura. Esa hoja marcada permitirá la restitución del texto en actos de lectura sucesivos porque, a partir de la escritura, el texto queda fijado. Una de las primeras cosas que se aprende cuando se escucha leer en voz alta, una y otra vez, la mis-

ma historia, es que la escritura fija el texto, amarra, sujeta, detiene las palabras. Leyendo una y otra vez el mismo cuento, aparecerán una y otra vez las mismas palabras en el mismo orden. Cuando contamos, la paráfrasis es posible: podemos agregar, cambiar o quitar palabras. Cuando leemos, eso no ocurre. Ese descubrimiento es probablemente lo que explica la fascinación inicial de los niños por la repetición de la misma historia; forma parte de los descubrimientos iniciales que deben hacer con respecto a los poderes de la escritura.

Regresemos al ejemplo. Fíjense que la pregunta que plantea la maestra es una pregunta difícil, porque sugiere la distinción entre dos modos de habla. La primera diferencia que los niños señalan tiene que ver con la velocidad del flujo del habla. Es una diferencia importante: cuando se trata de hablar para contar, se regula la velocidad del habla en función de los signos que da el interlocutor; cuando se habla dictando, es preciso reconocer que la producción de las marcas escritas no va al mismo ritmo que el habla (particularmente el habla de los niños italianos...). La segunda diferencia tiene que ver con “estar atento, no olvidar las palabras, no distraerse”. Nos están diciendo que en el momento de dictar hay una carga de memoria que es mucho más fuerte que en el momento de contar, porque el cuento debe tener congruencia y cohesión. Esta segunda diferencia tiene que ver, también, con el hecho de que se trata de una construcción colectiva: “uno piensa en una cosa y otro piensa en otra cosa...Pero el cuento es uno sólo”. O sea, los niños reconocen explícitamente que la actividad de construir en grupo una historia para ser dictada requiere una concentración y una atención compartidas para poder lograr un producto que sea satisfactorio para todos: una historia bien armada.

La parte final del ejemplo es realmente extraordinaria: “dictar es como leer”; “cuando se dicta hay que decir otras palabras...más difíciles”. Estos niños están lejos de ser lectores autónomos, pero ya saben cosas importantes sobre la lectura. En particular, saben que al leer surgen del texto palabras que no son las de la comunicación cotidiana (“palabras más difíciles”). Saben también que al dictar se produce un texto que va a ser leído y que, por lo tanto, debe tener un léxico peculiar, palabras pensadas, elegidas, palabras de un hablante que produce para que se escriba.

No debe desprenderse de lo anterior que los niños de 4 y 5 años únicamente pueden dictar historias. También pueden tratar de escribirlas por sí mismos, aunque tampoco sean escritores completamente autónomos. ¿Cómo llegarán a ser lectores y escritores autónomos? Leyendo y escribiendo, al mejor nivel posible en cada etapa del desarrollo, y con la ayuda de otros lectores inteligentes, que puedan apreciar los esfuerzos de los debutantes y que los enfrenten a desafíos adecuados para sus posibilidades. Esos lectores inteligentes pueden ser, deben ser, esperamos que lo sean, en primer lugar los maestros, pero también todos los que, de una u otra manera, estamos comprometidos con la formación de los ciudadanos de la cultura escrita que reclaman los tiempos actuales. Tiempos en donde no basta con descifrar. Tiempo de navegadores de internet, que deben seleccionar información, decidir rápidamente qué es lo que conviene leer y lo que conviene desechar, que deben juzgar críticamente acerca de la calidad de la oferta, y que también deben poder “decir por escrito” su propia palabra.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

FERREIRO, E. (2002) Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. Serie de cuadernos *Lecturas sobre lecturas*. México: CONACULTA, 31-37.