

El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito

Selección de textos

Myriam Nemirovsky

APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

Cap. 1 – Escribir en la escuela

Liliana Tolchinsky Landsmann

Barcelona: Anthropos, 1993

Guía de lectura

1. ¿Qué relación existe entre la forma de organizar el aula – mobiliario, materiales, distribución de los niños, etc.- y el enfoque constructivista en la enseñanza del lenguaje escrito?
2. ¿Qué tipo de materiales se consideran fundamentales para la enseñanza del lenguaje escrito? ¿Por qué?
3. ¿Qué opinas de los objetivos que se plantea cada profesora?
4. ¿Cuál de las actividades mencionadas realizarías con tu grupo? ¿Y cuál no realizarías? En ambos casos, ¿por qué?
5. De los últimos cinco puntos presentados en el capítulo: ¿cuál consideras más significativo? Intenta justificarlo.

ESCRIBIR EN LA ESCUELA

La escritura... crea un nuevo tipo de conocimiento: el conocimiento científico; y una nueva forma de aprendizaje, llamada enseñanza.

HALLIDAY, 1989

Barcelona; escuela pública; primer día de clase. El año anterior las maestras de primer ciclo asistieron a un curso de reciclaje cuyo título era “La escritura y el lenguaje escrito: procesos de adquisición y actividades didácticas”, y este año tratarían de instrumentalizar algunas de las cosas que se habían elaborado en ese curso.

¿Cómo encararían la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué diferencias fundamentales habría este año respecto a lo hecho otros años?

Entre las maestras, la de parvulario era la más ansiosa y expectante, tal vez, porque había incorporado un *nuevo tema* a su trabajo. La organización básica de su aula no cambiaría; el trabajo en rincones le seguía pareciendo la mejor manera de organizar la actividad del parvulario, pero, a partir de este año, el aprendizaje de la escritura y el lenguaje escrito se incluía como uno de los temas curriculares. *No* actividades *preparatorias* para la lectura y la escritura, no actividades de pre-lectura o pre-escritura, sino actividades de escritura y de desarrollo del lenguaje escrito.

Recuerda su reacción cuando comenzó a oír algo sobre el tema. ¿Enseñar a leer y a escribir en el parvulario?, ¿para qué?, ¿es que acaso los niños están maduros para eso?, ¿qué significa esta nueva moda?

Tardó algún tiempo en darse cuenta de que no se trataba de un nuevo método para la enseñanza precoz de la lectura y la escritura, sino de una aproximación íntegramente diferente. La idea era continuar desarrollando en la escuela lo que los niños ya habían comenzado a aprender acerca del lenguaje escrito fuera de la escuela. La propuesta consistía en aprovechar lo que se sabe acerca de cómo los niños aprenden, para fomentarlo en la escuela.

Investigadores de distintas disciplinas, especialmente psicólogos y psicolingüistas, habían estudiado en los últimos años los procesos de adquisición del lenguaje escrito y compartían con maestros y educadores lo que habían encontrado para que fuera re-elaborado en el aula. Muchos de los investigadores no habían sido nunca maestros de primaria, ni lo serían; otros tenían experiencia docente, pero no habían podido aún aplicar en el aula lo que parecía implicarse de los descubrimientos acerca de los procesos de adquisición. Por eso, algunas de las ideas que proponían eran aún vagas y generales. Parecían tener mucho más claras las distinciones teóricas y los detalles de lo que los niños aprendían “por sí mismos” que lo que debía hacerse exactamente en el aula. Por eso, era importante que se trabajaran esas ideas en el aula. En algunas escuelas de Barcelona, de Italia, de Sudamérica ya se había comenzado hace algunos años a utilizar esta aproximación al aprendizaje. Habían leído en el curso algunos trabajos de aplicación tanto en educación ordinaria como en educación especial. La propuesta tenía asidero, se había comenzado a verificar su eficacia: debía generalizarse.

Parece mentira, reflexiona la maestra, cuántos cambios en la manera de encarar el trabajo trae consigo la inclusión del lenguaje escrito como tema curricular.

Este año, a diferencia de años anteriores, el aula de parvulario no estaría llena de letreros, los niños no encontrarían la biblioteca ya organizada, ni estarían colgados sus nombres sobre los percheros donde dejan sus abrigos y batas. Tal vez resulte paradójico que el año que más pensaba dedicarse al tema del lenguaje escrito fuera el año que menos letreros preparados tenía. Lo que sucede es que este año confeccionaría los letreros que necesitara junto con los niños, y no en

su casa o por la tarde en la escuela. Discutiría con ellos el propósito de cada letrero, el texto que conviene incluir, y, ¿por qué no?, les pediría que ellos mismos lo escribieran o lo copiaran.

Esa era una de las diferencias que ahora tenía clara, la diferencia entre escribir y copiar. Son dos actividades diferentes, cada una con sus exigencias y con sus propósitos, aunque muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños sólo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir. Ahora se sabe que el niño puede escribir aún antes de saber copiar; que la actividad de escribir es diferente de la de copiar, y que hay que saber cuándo es mejor usar uno u otra. Los niños aprenderán a escribir escribiendo, y no sólo copiando. Por lo tanto, hay que diseñar situaciones en las cuales necesiten y quieran escribir, aun cuando sean pequeños y nadie se haya dedicado formalmente a enseñarles las letras.

Uno de los rincones que más cambiaría sería la biblioteca del aula. Otros años albergaba casi exclusivamente libros especiales para niños de parvulario, muchísimos de los cuales eran libros con imágenes y sin texto. Este año habría una enorme variedad de material “bibliográfico”. Toda su familia y muchos amigos habían colaborado, y no había resultado nada difícil proveerse de una nutrida biblioteca. Libros de cocina, guías de viajero, catálogos, libros de poesías, varios títulos de “autores famosos” y revistas del corazón eran algunos de los nuevos materiales de lectura incorporados. Habría libros y folletos en catalán y en castellano, y algunos en inglés y en francés. Pensaba que sería divertido descubrir en qué momento los niños se daban cuenta (y si se daban cuenta) de que estaban escritos en diferentes idiomas. Tal vez prestarían atención la diferentes combinaciones de letras en cada lengua o a signos especiales que aparecen en catalán y no en otras lenguas, como, por ejemplo, la diéresis. En sitios donde se hablan lenguas distintas –por ejemplo, en algunas regiones de Suiza donde los niños escuchan italiano y francés–, algunos investigadores encontraron que los niños se dan cuenta muy precozmente de cuándo está escrito en diferente idioma, mucho antes de que puedan leer lo que dice.

La organización del material de la biblioteca se llevaría a cabo con los niños, en una secuencia de actividades.

- En principio, la maestra no traería todo el material de que dispone, para no complicar demasiado el ordenamiento y, además, porque algunas cosas las reservaba para temas que abordaría más adelante.

- Comenzaría comentando con los niños la necesidad de ordenar el rincón de la biblioteca y separar el material en los estantes disponibles. Para hacerlo, hojearían juntos el material alrededor de la instrucción “vamos a ver de qué será este libro”.

- Estaría muy atenta para descubrir en qué se fijan los niños para decidir de qué trata un libro: ¿miran las ilustraciones?, ¿la distribución en las páginas?, ¿reconocen algunas letras? Intentaría averiguar qué distinciones hacen de los diversos materiales de lectura –periódicos, revistas, libros de cuentos, de poesías, canciones, enciclopedias-, cómo los denominan, qué se imaginan que hay escrito en ellos.

- Cada reunión de ordenamiento de la biblioteca serviría para realizar pequeñas dramatizaciones alrededor de la lectura de cada uno. Jugarían a leer cuentos, a leer el periódico, a decir poesías del libro, etc.

Obviamente muchas de las lecturas las haría ella misma. Respecto a este punto quería guardar cierto equilibrio entre la “magia” del acto de lectura y los diálogos instructivos alrededor de la lectura. No toleraba la idea de transformar cada cuento o cada poesía en una clase o en un juego de adivinanzas. Por eso, muchas veces, elegiría un relato interesante y, recogida entre los niños, lo leería lentamente para disfrute de todos. Otras veces, en cambio, antes de comenzar a leer les preguntaría a los niños acerca del libro, de qué les parece que se trata, quiénes son los personajes, dónde está escrito el título, etc. Otras, las preguntas o las observaciones vendrían después, en la segunda o tercer o quinta o sexta lectura. No teme la repetición: sabe cuánto encanta a los niños y cuánta riqueza podían encontrar en volver sobre lo mismo.

Pediría la participación de otros niños en la lectura de relatos, de poesías o en la consulta de otros materiales. Había combinado ya con sus compañeras de tercero para que esto fuera posible. Una vez por semana algún niño de segundo vendría a leer al rincón de biblioteca. Esto beneficiaría tanto a los pequeños como a los más grandes. A los pequeños por el honor de tener un compañero más grande compartiendo con ellos una actividad y con el cual podrían conversar

como no lo hacen habitualmente con sus maestros. A los mayores, porque por fin tendría sentido la lectura en voz alta. Las clases de lectura de los niños mayores suelen tener como única audiencia la maestra; ahora se daba la oportunidad de tener otra audiencia, una audiencia real. Por supuesto, los niños mayores podrían preparar su lectura. Nuevamente, la preparación de la lectura para que los niños pequeños la disfruten tiene un sentido muy diferente de la preparación de la lectura para que la maestra evalúe su nivel. La evaluación podría ser hecha de todas maneras, y los beneficios se multiplicarían para todos.

Algunos de los materiales del rincón de biblioteca también se aprovecharían en otros rincones. Por ejemplo, cuando trabajaran con arcilla, buscarían modelos en un libro sobre artesanías precolombinas, o si se les ocurría jugar a la “peluquería de señoras”, no se olvidarían de poner las revistas del corazón.

Por supuesto, al lado del teléfono, en la casita, estarían el listín telefónico. Juntos buscarían cuál de los niños figura o no en el listín, cuántos apellidos como el suyo aparecen. Una de las maestras del grupo comentó que había ensayado esa actividad en su clase y que algunos niños quedaron fascinados al ver los nombres de sus padres escritos en un libro tan gordo que el listín telefónico se transformó para muchos en un texto fundamental.

Tenía intenciones de dedicar un espacio especial a la corrección, tanto en el rincón de biblioteca como en el de arte. Había acordado con las profesoras del ciclo la importancia de incluir la revisión y la corrección de los trabajos como parte del proceso de producción habitual, no sólo como una actividad posterior a cargo de la profesora y cuyo propósito es evaluar al alumno. Para conseguirlo había incluido en un estante de la biblioteca toda clase de materiales para corregir trabajos: goma de borrar, tijeras, “tippex”, “celo”. Cuando los niños escribieran o dibujaran les comentaría acerca de la posibilidad de corregir o cambiar algo de lo hecho, mostrándoles cómo hacerlo. Cuando los niños le mostraran sus trabajos, trataría de ser sincera y si había algo que ella pensaba que podía ser mejorado, se lo diría y juntos irían a corregirlo. Era importante cambiar el signo de la corrección: de

algo impuesto por la maestra a parte del proceso de producción de textos, dibujos, maquetas, etc.

Más adelante, cuando los niños hubieran comenzado las clases de música, incluiría también libros con piezas musicales, con su correspondiente notación. Esta idea la había comenzado a planificar con la profesora de música, pero debería seguir elaborándola un poco mejor. Lo que sí tenía claro era la idea de reunir las letras de todas las canciones que los niños aprenden y organizar un cancionero. Si los niños iban aprendiendo las canciones de memoria y tenían las letras por escrito, podrían leer las canciones de los cancioneros e ir descubriendo las correspondencias entre lo que cantaban y lo que estaba escrito. Propondría a los niños actividades para memorizar las canciones. De todas ellas había grabaciones, de manera que los niños podían disponer de la grabación individualmente o en parejas, y aprender la canción de memoria.

Este año trabajarían muchísimo con arcilla, plastilina y masa. Uno de los rincones que pensaba mantener más activo era el de los materiales “blandos y sucios”. Curiosamente, de pronto se redimensionaron muchas de las actividades que habitualmente se hacen en el parvulario. No se trata de jugar con plastilina *para que* los niños aprendan la forma de las letras o de discriminar formas geométricas *para que* aprendan a discriminar letras. Realizaría esas actividades, pero por el valor que tienen en sí mismas. Trabajar con materiales blandos es divertido, útil, creativo e interesante; entonces, lo hará por eso y no por el eventual beneficio psicomotriz o académico.

Como todos los años, irían al museo Picasso, pero esta vez con un objetivo muy definido. Quería mostrarles a los niños cómo Picasso había copiado a Velázquez. Consiguió una gigantesca reproducción de *Las Meninas* para traer a la clase, antes de la visita al museo, y la tarea de los niños durante la visita sería tratar de descubrir si hay en el museo algún cuadro que se le parezca. Posteriormente, pensaba trabajar sobre el tema de la copia: la opinión que tenían sobre la copia, si estaba bien o mal copiar, las razones que ellos suponían que habían llevado a Picasso a copiar; por fin, toda clase de juegos alrededor de copiar, imitar, reproducir; copiar el dibujo de otro niño descubriendo cuál es la

mejor manera de ubicarse para que salga exactamente igual, reproducir una parte del dibujo y modificar otra, producir variaciones sobre el mismo dibujo, etc.

Este año también se dedicarían bastante a la cocina. No se atrevía a preparar comida caliente desde el principio –eso lo haría más adelante, ya que los niños eran aún pequeños y temía complicarse demasiado-, pero sí prepararían comidas frías, comenzando con unas buenas ensaladas, contando con la colaboración de los padres. Había hablado con tres padres y estaban dispuestos a dedicar una mañana, uno de ellos hasta se había demostrado entusiasmado, ya que era muy aficionado a la cocina. Durante el año trataría de convencer a otros; era posible que lo lograra. Los niños sabrían exactamente que los padres venían a ayudarlos a preparar las comidas. Cada padre trabajaría con un pequeño grupo y podría proponer una ensalada de su propio repertorio o consultar la bibliografía culinaria del rincón de biblioteca. Aprovecharía la oportunidad para explorar la organización de los libros de cocina. No todos los recetarios están organizados de la misma manera. En algunos, aparecen las listas de ingredientes y luego las indicaciones; en otros, los ingredientes aparecen sólo para recetas nuevas. En todo caso era importante que los padres “exploraran los textos” con los niños y decidieran la receta.. Además, en una ensalada de escarola aparecen concentrados muchísimos de los “conceptos” que se trabajan durante todo el año (diferencias de tamaño, grosor, tinte y textura), y resultaba mucho más divertido explicarlos alrededor de la escarola que en la pizarra. Sobre todo, la dirección de la información era importante: en este caso, se parte de una información textual (la receta de cocina) y se llega a una información experiencial (la ensalada).

Había pensado, además, una enorme variedad de actividades alrededor de la confección de letreros. Habría letreros indicando el lugar del material de uso común en los estantes, el programa de actividades de cada día y el cuadro con el estado del tiempo. Para cada una de estas actividades, decidirían el o los textos, y los escribirían.

Durante el curso de reciclaje se había insistido en que los niños que crecen en una comunidad que usa la escritura reconocen sus funciones: en este caso, la de indicar y diferenciar la pertenencia de ciertos objetos,

el orden de ciertas actividades. Sería interesante verificar si eso ocurre en su grupo, si alguno de los niños, de entre cuatro y cinco años, propone escribir un letrero para identificar los materiales o la confección de una tabla para indicar cada día el orden de las actividades y el estado del tiempo. Ésta era otra diferencia respecto de años anteriores y sentía una enorme curiosidad por saber qué conocían sus alumnos acerca de estas cuestiones.

Cada una de las tareas que antes hacía fuera del aula (leer el periódico, escribir cartas a los padres, preparar las invitaciones para las reuniones de profesores o para recordar los pagos de las excursiones) se convertirían en actividades para realizar con los niños en situaciones de exploración de los distintos usos de la escritura. Eso era algo que realmente se proponía conseguir, que los niños probaran y exploraran el escribir y lo escrito, así como prueban otras actividades y otros materiales.

Si tanto se insistía en que los niños aprenden experimentando ¿por qué no dejar que experimenten con la escritura? Es cierto que la escritura es un sistema convencional de notación del lenguaje, y eso la diferencia del dibujo –abierto a todo tipo de invención posible... No se trata de que inventen, si cada uno inventara letras no podríamos comunicarnos por escrito. La idea es que avancen en su conocimiento, pregunte, verifiquen y no teman equivocarse. Nuestra vida cotidiana está impregnada de la escritura y no sería nada difícil compartir esos múltiples usos con sus alumnos.

La maestra de primero estaba sumamente curiosa. Hacía muchos años que trabajaba en primer ciclo, pero no dejaba de emocionarse cuando, al cabo de cierto tiempo, los niños comenzaban a leer. En estos momentos, sin embargo, no pensaba sólo en el punto de llegada, cuando los niños ya leyeran, sino también en el punto de partida. Durante varios meses había escuchado que los niños construyen conocimiento acerca de la escritura mucho antes de que se les comience a enseñar formalmente. Había analizado ejemplos de producciones infantiles que los compañeros de otras escuelas y las coordinadoras traían a las reuniones de reciclaje, no sólo en catalán,

sino en francés, en italiano y hasta en hebreo. Resultaba sorprendente que los primeros pasos en el descubrimiento de la escritura fueran tan parecidos en diferentes lenguas. Lo que hacen niños israelíes de cuatro o cinco años cuando “escriben” es casi idéntico a lo que hacen los niños catalanes de edad similar. Y eso que los sistemas de escritura son muy diferentes, no sólo porque la forma de las letras es distinta o porque en hebreo se escriba de derecha a izquierda, sino porque en hebreo todas las letras del alfabeto son consonantes; cuando hay que escribir una palabra que tiene consonantes y vocales, por ejemplo, la palabra ‘par’, se dispone de una ‘p’ y de una ‘r’, pero no de una ‘a’. Al leer la palabra, el lector que habla hebreo se da cuenta que se trata de ‘par’ (además, en hebreo no existe ‘por’ o ‘pir’) y sabe que la ‘p’ debe ser leída /pa/. El lector agrega sonidos que no están indicados gráficamente. El desciframiento de la palabra se basa en el conocimiento de la lengua.

Tras las explicaciones, esta manera de escribir y leer le había parecido difícilísima, y, además, no entendía porqué ella, una maestra catalana que enseña en Sant Feliu, estaba estudiando sobre hebreo. Más adelante se dio cuenta de que lo de la escritura hebrea se había traído a colación por varias razones. Primero, para que se entendiera qué significaba ‘sistemas de escritura diferentes’, sabía exactamente a qué se estaban refiriendo. Ello no implica, necesariamente, usar otras letras: el niño podía estar usando las letras de nuestro sistema de escritura, pero *su valor* podía ser diferente. Si, para los que ya sabemos escribir convencionalmente, la letra ‘b’ vale /b/, para un niño que tiene un sistema diferente, puede valer /bo/ cuando, en lugar de escribir las cuatro letras de ‘bola’, escribe ‘bla’: no significa necesariamente que se haya olvidado una letra, sino que la letra ‘b’ basta para representar la sílaba –bo-.

La segunda razón por la cual se habló de sistemas de escritura diferentes tenía que ver con el proceso de lectura: para resaltar cuánto agregamos u omitimos en el proceso de leer. Todo lector, en cualquier lengua de que se trate, agrega, quita o modifica a lo escrito. Lo que sabemos, lo que recordamos o creemos va modificando constantemente lo que vamos leyendo.

A pesar de todas estas reflexiones, quedó alelada cuando vio ejemplos de niños castellanoparlantes que escribían... ¡sólo con vocales! Parecía hebreo al revés. Ahí descubrió que los niños no se olvidaban las consonantes, sino que “leían” en las vocales también las consonantes. Para escribir ‘coche’, había puesto ‘oe’; al leerlo, leían ‘coche’. Cada letra que ponían, en realidad, valía, según el análisis de la palabra que habían hecho, por una sílaba, o más exactamente, por lo que se denominan segmento CV, que a veces coincide con una sílaba.

Mil preguntas le surgieron entonces. ¿Serán sistemáticos los niños?, ¿podrán leer lo que han escrito, uno o dos días después?, ¿por qué sólo vocales?, ¿qué sucedería si tuvieran que escribir ‘toma la sopa’?, ¿escribirían ‘oaaoa’? Lo sabría dentro de pocos días. Sabría, además, si sus alumnos se atrevían a escribir según “su parecer”. Eso nunca se le había ocurrido: pedir a los niños que escriban, sin preguntarse antes si ya les había enseñado las letras correspondientes. Siempre había dedicado los primeros meses a copiar de la pizarra o del libro y a completar palabras u oraciones en los cuadernillos de ejercicios; pasaban bastante tiempo hasta que les proponía a los niños *escribir* algo solos. Este año, en cambio, tenía pensadas secuencias de actividades en las que los niños escribirían... hasta nombres extranjeros.

Los niños estarían organizados en grupos de cinco, como todos los años. Lo que había pensado es que en una de las sesiones de trabajo iba a dar a cada grupo varias revistas de actualidad y de deportes –*Cambio 16, Time, Hola*– con la consigna de buscar “caras conocidas”, personajes conocidos. A ver cuántos rostros de personajes reconocen los niños. Después, preguntaría los nombre de aquellos que los niños reconocen. Posteriormente, buscarían en los textos los nombres correspondientes. Lo podrían entonces recortar y pegar.

Algo similar haría con bebidas (Schweppes, Coca-Cola, La Casera, Kas); ésas sí serían inmediatamente conocidas por la mayoría de los niños –y todo el abecedario y sus combinaciones estarían en sus nombres. Finalmente, toda la información proveniente de la televisión, de la publicidad, se convertiría en aliada. *Cocodrilo Dundee* y *Las tortugas ninja* se leerían no sólo fuera de la escuela, sino también en clase.

Muchas restricciones que habían regulado su manera de enseñar se habían levantado de pronto. Antes había palabras fáciles o difíciles, según la combinación de sonidos o letras; ahora había palabras necesarias o inútiles, según la situación precisa en la que los niños necesitaban escribir. Si había que escribir ‘mandarina’ o ‘aceite’ porque estaban construyendo un supermercado, estas palabras eran más fáciles que ‘papá’. Eran más fáciles porque eran las necesarias para el supermercado.

El criterio para decidir los textos no sería un criterio fonológico, sino un criterio estético, funcional o de interés científico. No comenzaría ni por las vocales ni por las consonantes, no por las sílabas directas ni por las sílabas invertidas. Leerían y trabajarían cuentos, fábulas, canciones, poesías, refranes, enciclopedias, diccionarios. Escribirían lo necesario para el desarrollo de los diferentes temas del programa, para entender mejor lo que leen, para comunicarse con otros niños o adultos, para registrar hechos que quieran o necesiten registrar.

La biblioteca del aula estaría más nutrida que nunca, no sólo con libros de cuentos, sino con revistas de deportes, cancioneros y juegos con sus correspondientes instrucciones. Sentía curiosidad por ver qué cara pondrían sus alumnos cuando ella abriera un libro que nunca hubieran visto y les preguntar de qué les parece que se trata ese libro. Le gustaba sobremanera la cuestión de las “múltiples lecturas”. Tradicionalmente se hablaba de lectura y escritura como actividades monolíticas, pero ahora veía claro que había muy diferentes maneras de leer y de escribir, según los propósitos, según los tipos de texto, los conocimientos previos de cada uno, etc.

Había pensado, por ejemplo, en una secuencia de actividades alrededor de la lectura de un cuento largo. Esta secuencia de lectura tenía varios objetivos: primero, divertirse con el cuento; segundo, volver a divertirse; tercero, explorarlo desde distintas perspectivas; y cuarto, re-escribirlo desde alguna perspectiva.

Lo había elegido porque le gustó; a ella, como adulta, le había interesado y la había mantenido en suspenso; le pareció chispeante y original. Pensaba organizar “sus lecturas”.

Comenzando por el título (*El segres de la bibliotecària*, de Margaret Mahy), comentaría acerca de la autora, una bibliotecaria que vive en Nueva Zelanda y, por lo tanto, no había escrito en catalán, sino que fue traducida. (En el momento que pensó en esta situación se le ocurrieron mil actividades alrededor de la cuestión de la *traducción*. en su clase había niños catalanoparlantes, castellanoparlantes, dos niños de Marruecos que hablaban francés en sus casas y uno que hablaba árabe, aunque no recordaba exactamente de dónde había venido. ¡No cualquier clase podía darse el lujo de experimentar alrededor de la traducción con niños de seis años!)

Antes de leer el cuento, pediría a los niños que pensarán qué podría pasar entre una banda de ladrones y una bibliotecaria. Que cada uno lo piense, pero no lo diga. Haría toda la escenografía de *estar pensando*; uno o dos minutos de silencio en posición de pensar. Después de leer el cuento verían quién “lo adivinó”. Si algún niño quisiera escribir lo que le parecía que sucedería, podría hacerlo, y si alguno quería decírselo para que ella lo escribiera, también lo haría. Pero *cada uno por separado*, en secreto, para guardar el suspenso. Las expectativas de los niños organizarían la audición del cuento. Muchos niños escucharían el cuento tratando de verificar sus propias expectativas. Es probable que hubiera algunos problemas, sobre todo con aquellos que tuvieran cierta dificultad para controlar la frustración –de que sus propias anticipaciones no se realicen- o con algunos que estuvieran tan preocupados en encontrar lo anticipado que no pudieran escuchar. De todas maneras, valía la pena verificarlo.

Leerían luego el primer capítulo. Es importante cómo se lee un cuento, la entonación del lector, la ubicación y comodidad de los que escuchan. Cuidaría todos esos detalles. La magia de un buen relato debe ser conservada. Sabía que muchas palabras no las entenderían, no sólo porque había niños que no hablaban catalán en sus casas, sino porque el vocabulario de los libros –sobre todo si son buenos- es diferente del de uso cotidiano. No importaba: su tono de voz y la trama del relato preservarían el significado general. Sobre los detalles, sobre las construcciones o palabras nuevas trabajaría después. En un primer

momento era fundamental que el cuento atrapara y fuera escuchado-leído en tanto tal.

El resto de los capítulos los leería de igual manera, uno por día. El propósito era que los niños esperaran el momento de la lectura, pensarán en lo que había pasado y en lo que aún sucedería, hablarán entre ellos de lo leído. Eso es imposible que suceda con lecturas de una vez o lecturas muy aburridas.

Acabada la lectura de todos los capítulos, preguntaría si querían volver a escucharlo. Todos sabemos la importancia de la repetición en la posibilidad de comprensión. En realidad, pocas veces se trata de una repetición ya que cada vez escuchamos diferente, pero al menos dar una nueva oportunidad para volver sobre el mismo material. Seguramente, querrían volver a escucharlo.

Luego, controlaría las anticipaciones, averiguando quién acertó en sus predicciones. Obviamente iba a ser una magnífica oportunidad para ver quién recuerda lo escrito, cómo se las arreglan para “recuperar” el texto, cómo comparan entre lo anticipado y lo leído, etc.

Más adelante, trabajarían sobre los personajes. Por supuesto que aquí el vestuario era importante, sobre todo al principio. Por suerte había conseguido cantidad de “trapos viejos”, y todos son útiles a la hora de disfrazarse. Como primer juego, unos niños se disfrazarían de ladrón, de policía, de bibliotecaria, de jefe de la banda, etc., y los demás deberían averiguar cuál es el personaje.

Posteriormente, deberían jugar al mismo juego, pero sin vestuario. Los personajes deberían ser reconocidos por la manera de hablar – como ladrón, como bibliotecaria, etc. Si querían repetir exactamente el discurso de algún personaje, deberían consultar el texto, y en eso los ayudaría. Localizarían los párrafos en los cuales aparecen los diálogos de cada personaje (podría marcarlos sobre una fotocopia ampliada) y podrían leerlos y releerlos cuantas veces fuera necesario. Estarían efectivamente, estudiando la lectura, pero con un propósito claro y definido. Podrían, además, “ensayarlo” cuantas veces lo necesitaran. Aquellos que no quisieran consultar el texto deberían inventar su imitación, y, en ese caso, resultaría interesante ver qué imitan: si para imitar a un personaje se remiten al tema y hablan de robar para ser

reconocidos como ladrones, o de libros para ser reconocidos como bibliotecarias, o si recuperan indicadores de vocabulario o de organización del discurso.

Trabajarían, además, a nivel de vocabulario y detalles. Por ejemplo, buscar en la *Enciclopedia Médica* y en otras más populares la definición de *sarampión* y verificar cuánto se aleja o se asemeja el tratamiento recomendado en estos textos del recomendado por la bibliotecaria del relato.

De aquí en adelante se abrían numerosas posibilidades de aprovechamiento del texto que manejaría según el interés del grupo. Lo importante era *volver al texto* varias veces, durante bastante tiempo. Durante ese tiempo la capacidad de lectura y escritura de los niños se modificaría, o sea que cada retorno al texto sería diferente. En cada retorno, se buscaría y, por ende, se descubriría otra información.

Además de la lectura de relatos, poesías, cancioneros, revistas y enciclopedias, según fuera necesario, quería dedicar algunas “sesiones” a la interpretación de instrucciones no escritas. En la ciudad y en las casas de la mayoría de los niños hay cantidad de indicaciones gráficas que, si bien transmiten información, no están escritas alfabéticamente. Las instrucciones para encender y apagar el televisor o el aparato de vídeo, las señales de tránsito, las fechas que indican direcciones, las instrucciones de muchos juegos infantiles y de muchos aparatos electrodomésticos. ¿Qué entienden de estas indicaciones los niños? ¿Cómo las usan? Tenía la impresión de que se arreglaban muy bien en el mundo de la “semiografía”, pero quería verificarlo. No suponía que hubiera alguna relación entre la capacidad de interpretar un icono y la posibilidad de leer una palabra. Realizaría esta actividad porque cada vez era mayor la cantidad de información que se transite “semiográficamente” y los niños deberían aprender a arreglarse con ella tanto como con la escritura alfabética.

También su relación con el dominio de las cifras había cambiado. En la escuela, las cifras se usan, casi exclusivamente, para anotar cantidades y hacer cuentas, pero resulta que las cifras aparecen y se usan en múltiples contextos. En nuestra cultura, las cifras representan una gran variedad de conceptos numéricos y cuantitativos: describen

medidas (peso, altura, pero igualmente tallas de ropa y voltaje); se usan como etiquetas para identificar objetos, distinguiéndolos de otros, como en el caso de los números telefónicos o de las direcciones. Tienen funciones informativas, pero también prescriptivas, como, por ejemplo, en relación a las películas prohibidas para menores o de la hora de ir a dormir. Hay múltiples convenciones para escribir los números y para traducirlos verbalmente, y no tenemos por qué suponer que estas diferencias estén claras para los niños. La idea era dedicarse a explorar textos numéricos con el mismo cuidado con que exploraban otros tipos de texto, no relacionándose con las cifras sólo en función del cálculo. Los niños aprenderían, entonces, a escribir sus números de teléfono y sus direcciones, y compararían sus talles y sus tallas. Cuando visitaran la tienda, verían cómo están organizadas las prendas por talle y cuáles son los precios de los distintos artículos. Discutirían, además, las relaciones de precios –cuáles son más caros y cuáles más baratos-, aun antes de que los niños hayan estudiado las grandes cantidades o el valor posicional. Trabajaría sobre las intuiciones de los niños. Ella sabía, por sus propios hijos, además de por los trabajos que habían comentado en el curso, que las “intuiciones” respecto a las cantidades-dinero no corrían parejas con el programa de matemáticas y que los niños saben que mil pesetas son más que quinientas pesetas aunque no tengan muy claro que 250 son menos que 300.

Otro de los temas que trabajaría de forma diferente es el de la producción de textos. Desde el principio trabajaría la producción textual como un proceso que incluye distintas fases: generación de ideas, consulta a otras fuentes o “expertos”, selección y decisión, pretexto, revisión. Las fases no son obligatorias, dependen de las circunstancias de producción, de los propósitos, de la audiencia, pero su potencialidad debía ser reconocida por el niño desde el principio. Al plantear la redacción de una invitación a los padres, por ejemplo, discutirían en pequeños grupos qué poner -eso puede ser considerado una fase de generación de ideas-, pero les daría un modelo de invitaciones escritas otros años para que no tuvieran que “inventar” un formato adecuado de invitación y pudieran pedir todos los datos necesarios para llegar a redactar una invitación que cumpla su función

comunicativa. Seleccionarían, pues, qué poner y redactarían un primer borrador. Es posible que ese fuera el mejor momento para comparar lo que habían hecho los diversos grupos y decidir un texto único. El texto decidido podría ser entonces copiado en la pizarra, copiado luego por cada niño en papel de carta y enviado por correo.

Claro que para llevar a cabo estas ideas tendría que aumentar mucho más el trabajo en pequeños grupos; todo lo que había diseñado no tenía sentido si no había un buen nivel de interacción entre los niños. Era consciente de las dificultades de trabajar en grupo. Los niños son muy diferentes y a algunos les resulta difícil arreglarse con los compañeros sin un adulto actuando de intermediario; otros aprovechan la ocasión para dar rienda suelta a toda su energía y se pueden producir situaciones difíciles de controlar. También la evaluación del progreso de cada uno es complicada cuando trabajan en grupo. Lo haría lentamente: al principio, tareas cortas; asimismo, se sentaría con cada uno de los grupos, enseñándoles a interactuar, pautando los intercambios. Habría, obviamente, momentos de trabajo colectivo y momentos de trabajo en grupos. Con paciencia, lo conseguiría.

Sabía que llegarían niños con distinto nivel, que algunos sabrían mucho acerca de lo relacionado con la lectura y la escritura, y otros, muy poco. Solía preocuparse enormemente por las diferencias de nivel, pero este año trataría de aprovecharlas. Obviamente, cuando todos los niños deben aprender la misma letra o las mismas sílabas, al mismo tiempo, es un problema que algunos sepan mucho y otros muy poco. En cambio, si, de acuerdo con esta organización del aprendizaje, gran parte de la tarea debía ser realizada entre los niños, podrían llegar a ser mejor que estuvieran en distintos niveles.

La maestra de tercero se encontraba algo dubitativa y temerosa. Era un grupo bastante inquieto. Su compañero había trabajado duro los dos cursos anteriores, y ella no tenía tanta experiencia. Había acabado sus estudios hacía poco más de dos años y era su primer trabajo de turno completo. También ella había participado en el reciclaje, aunque lo que había escuchado no le resultaba tan novedoso como a sus compañeros. La importancia de permitir que los niños exploraran el

material escrito, que escribieran espontáneamente, que trabajaran en grupo, y, sobre todo, la concepción de la lectura como proceso de transacción entre el texto y las expectativas del lector eran para ella temas conocidos. Aunque no había tenido aún la oportunidad de aplicarlos, los había estudiado en la escuela de formación de profesores.

Pensaba organizar "situaciones de lectura" como situaciones de *enseñanza recíproca*. Ésta consistían en lo siguiente: el grupo de alumnos con su tutor -la profesora o un niño más grande de otro curso- leían juntos un texto, pero había roles definidos alrededor de la situación de lectura. Los roles no eran fijos, sino que eran cambiantes según el texto. Uno de los integrantes tenía, por ejemplo, el rol de *preguntar palabras "difíciles"*. Debía preguntar; por lo tanto, su lectura del texto estaría orientada por esa función. Otro de los integrantes podía tener el rol de *memoria del texto*; o sea, cada vez que acababa una sesión debía decir qué habían leído, y cada vez que comenzaba otra sesión debía recordar al grupo lo que habían leído la última sesión. Si el que actuaba como memoria del grupo quería escribir para recordar mejor, podía hacerlo, pero no era obligatorio. Otro de los integrantes tenía la tarea de *interrumpir si no se entendía*. Obviamente, debía decir qué era lo que no había entendido; eso ayudaba enormemente al grupo. Otro tenía la obligación de *hacer preguntas sobre el texto*; otro, la de *coleccionar palabras o frases bonitas, interesantes o curiosas*, en un fichero que se adjuntaría a cada texto leído.

En los trabajos que habían leído sobre *enseñanza recíproca*, funcionaba bien. Muchos de los textos leídos -ensayos, poesías, relatos, etc.- acababan incluyendo resúmenes, listas de preguntas, listas de definiciones, listas de construcciones que a los niños les habían llamado la atención. Obviamente, la maestra o el tutor del grupo debía pasar alguna vez por cada rol, para ir enseñando a los niños cómo cumplirlo, pero, una vez que aprendían cómo hacerlo, podía ser muy útil. Además de lo relacionado con la comprensión del texto, le parecía fundamental la diversidad de roles y el que los niños vieran a su maestra resumiendo, preguntando palabras difíciles, interrumpiendo para pedir explicaciones de lo que no se entiende.

Otra idea sumamente útil era la de recurrir niños mayores, de otras clases, para que actuaran como tutores. Sus propios niños, los de tercero, irían al parvulario a leer a los pequeños en el rincón de la biblioteca. De esa manera, deberían preparar la lectura y su papel de lectores. Al mismo tiempo, los de sexto vendrían a su clase a actuar de tutores y deberían ellos mismos preparar los textos y estudiar los roles. Serían situaciones de interacción reales y *necesarias*. Ella no podía atender los cinco grupos de las clases de lectura; tener la ayuda de los niños mayores solucionaba un problema real y aportaba beneficios secundarios.

Tenía el firme propósito de conseguir que sus alumnos disfrutaran de la producción de textos, que fueran capaces de escribir un informe de las observaciones realizadas, una nota justificando su inasistencia a clase o solicitando materiales de estudio. Que pudieran redactar por sí mismos "problemas de matemáticas" y la descripción de los personajes para la obra de títeres.

Aunque uno de los objetivos curriculares más en boga mientras estudiaba se refería a la necesidad de que los niños aprendan distintos géneros literarios, a ella nunca le había convencido tal como estaba planteado. ¿Qué significa aprender distintos géneros? ¿Es que la verbalización explícita de las características propias de cada género mejorará la calidad de la producción o la comprensión lectora? Durante el curso de reciclaje habían discutido numerosas investigaciones en diversas lenguas que mostraban que los niños ya llegan a la escuela con un conocimiento básico acerca de las variedades del lenguaje escrito. Por ejemplo, distinguen entre escribir una carta, describir una casa, contar un cuento, escribir una poesía o redactar una noticia periodística. El problema no radica en la distinción entre géneros, porque los géneros son "actos de habla transformados", y la capacidad de producir actos de habla diferenciados por sus funciones comunicativas específicas es adquirida muy tempranamente. El problema radica en *la calidad de las producciones*. Las producciones eran distintas en su organización y su contenido, según las restricciones propias de cada género, pero eran pobres. Los niños escribían cartas que no poseían ni la organización ni el contenido de un relato de

aventuras -eran cartas-, pero eran cartas aburridas, en las cuales se notaba que el niño no tenía qué decir. El problema no consistía en que aprendieran a diferenciar o a ser sensibles a las restricciones del género -ese conocimiento ya formaba parte de su competencia lingüística básica-, sino de lograr que escribieran mejor. Ella se proponía mejorar la calidad de los textos.

Habían discutido dos modelos que aparentemente explicaban los procesos de la producción textual. Según uno de los modelos, el solicitar a una persona escribir un texto -un cuento, una carta o una poesía sobre un tema determinado- moviliza ciertas asociaciones o recuerdos de manera que la persona (niño o adulto) empieza a escribir y llega hasta el final de su texto movida paso a paso por esas asociaciones o recuerdos; escribe lo que va pensando a medida que se le va ocurriendo. El resultado de esta manera de escribir no es, necesariamente, un texto incoherente. Los niños (y los adultos) tienen suficiente conocimiento automatizado del lenguaje para generar piezas de discurso relativamente coherentes, paso a paso. El problema con estos textos es que suelen ser rutinarios, lineales, clichés, escritos para cumplir con el profesor o con algún pariente que se enfada si no recibe una carta de vez en cuando. Al leer esos textos, al lector no le sucede nada, no recibe ninguna información especialmente novedosa, no se encuentra con ninguna argumentación demoleadora ni tiene tampoco la oportunidad de conmovirse con alguna metáfora o comparación original. Tampoco al escritor le sucede nada conmovedor, simplemente ha cumplido con una instrucción.

Existe otra manera de producir textos, tal vez más difícil y mucho más comprometida. Según ésta, hemos de pensar antes de escribir, seleccionar qué decir y cómo decirlo, rechazar algunas ideas y elaborar otras. Al escribir de esta manera puede suceder que desechemos algunos borradores o tengamos que volver a empezar varias veces. El producto final de este proceso no tiene por qué ser una pieza literaria o un informe científico acabado, pero es el resultado de un trabajo mentalmente comprometido que suele reorganizar nuestro propio conocimiento acerca de lo que estamos escribiendo. El propósito de llegar a escribir de esta otra forma no radica en la eventualidad de una

producción literaria ni en la necesidad de que cada niño se transforme en un escritor profesional. La idea es que el proceso de producción de un texto -aunque sea una invitación de cumpleaños- sirva como reorganizador de las propias ideas y expresiones lingüísticas, y no solo como disparador de lo que podemos producir automáticamente.

Para *comenzar a trabajar* (¡después de todo estaban sólo en el tercer curso!) en la dirección de una "transformación del conocimiento" en situaciones de producción de textos, había elegido dos ejes de tarea didáctica: 1) la intervención en el proceso y en las condiciones de producción, y 2) la utilización de textos producidos por otro como modelo de referencia.

En relación al primer eje, pensaba en intervenciones de distinto "alcance", algunas a corto alcance y otras a más largo. El nombre de los distintos tipos de intervención tiene que ver con la distancia entre la intervención y el supuesto producto. Las de corto alcance son intervenciones en el texto que está todavía por producirse. Como ejemplo de este tipo de intervención podría sugerirles a los niños que antes de empezar a escribir anotasen en otra hoja lo que quieren decir (lo que dirán primero, lo que dirán después y cómo acabarán) y también lo que no quieren decir. Por supuesto que estas sugerencias sólo tienen sentido si el niño tiene claro a quién y para qué escribe. Por eso, ese será el encuadre general de cualquiera de las actividades de producción textual. La propuesta de escribir vendrá siempre a satisfacer alguna necesidad (aunque no sea más que la necesidad de escribir). El punto es cómo ir más allá de este encuadre general, provocando una producción mentalmente comprometida.

Las intervenciones a largo alcance se desarrollan durante semanas, o aun meses. Por ejemplo cuando se organizan una serie de actividades -orales, de lectura, de escritura, de re-escritura- preparativas para la confección de un determinado tipo de texto. Y ese era justamente el proyecto que había planificado llevar a cabo este año. Quería trabajar sistemáticamente la presentación de informes.

Escribir un informe sobre un tema es una de las tareas que con más frecuencia se encaran en la escuela. Se hace no sólo en la clase de lengua, sino en todas las asignaturas. Los propósitos pueden ser

múltiples, pero es, evidentemente, la forma que utilizamos más frecuentemente para evaluar si el niño ha asimilado el material estudiado en clase. En este planteo no hay duda que la única audiencia para la que se produce el informe es el maestro. ¿Será posible integrar la necesidad de investigación, integración temática y evaluación escolar con el aprendizaje de la composición y la exploración de géneros diversos?

El camino que hasta entonces había seguido era el siguiente: habían trabajado el tema en clase, encargaba luego la tarea, el niño consultaba algunas enciclopedias y, en el mejor de los casos, presentaba un informe acompañado de ilustraciones recortadas o fotocopiadas parafraseando algunos párrafos de distintas enciclopedias.

El proyecto que había diseñado era algo distinto.

Los alumnos empezarían el "proyecto de investigación" al promediar el año, y pasarían nueve o diez semanas trabajando en él. El tema del proyecto sería, por ejemplo, *el cuerpo humano*. No hay duda de su interés intrínseco para niños de todas las edades, de ahí su inclusión como tema curricular desde el parvulario. Existe una enorme cantidad de material sobre el tema: libros, revistas, enciclopedias, poemas, canciones, etc., y puede ser enfocado desde muchísimas perspectivas. Había decidido enfocarlo desde las destrezas y las dificultades.

La biblioteca se llenaría con todas las revistas de deporte y profesiones en las cuales están comprometidas y deben ser entrenadas destrezas físicas especiales. Las mejores y más interesante descripciones de las partes, funciones y habilidades de nuestro cuerpo las encontramos en relación al tenis, fútbol, natación, gimnasia. Los detalles más vívidos de nuestra estructura muscular aparecen en los levantadores de pesas; de nuestro aparato respiratorio, en los alpinistas y exploradores submarinos, y qué mejor que los contornos corporales de un modelo.

Los niños se encargarían de recopilar "hazañas deportivas", *records* que se hubieran superado o barreras que se hubieran vencido: ciegos que juegan a fútbol, bailarines sordos, baloncestistas en sillas de ruedas, pintores paraplégicos, etc. Los dos extremos de lo excepcional considerados simultánea y alternativamente. Explorarían así las

posibilidades y las limitaciones de nuestro cuerpo. Cada niño debería "concentrarse" en una destreza o en un deporte, y ella supervisaría las elecciones, asegurándose que el niño tiene clara su elección y dispone del material necesario para realizar su trabajo.

Como primera tarea directamente relacionada con el tema elegido, cada niño pensaría 30 preguntas alrededor del tema (este número exagerado tiene el sentido de forzar la exploración desde distintos aspectos y a distintos niveles).

Aunque algunos protestaran al saber la cantidad, estaba segura de que superarían en mucho lo solicitado y acabarían formulando cuestiones originales que luego les ayudarían en la búsqueda. Algunos niños podrían descubrir que la habilidad o el deporte elegido no les entusiasma o no les inspira suficientemente para realizar las preguntas. En tal caso, podrían cambiar el tema -pero una sola vez y en esa fase de desarrollo del proyecto. Una vez aportadas las preguntas que cada niño en clase hubiera pensado, las categorizarían. Es decir, decidirían las categorías de información a las cuales las preguntas apuntan.

Este comienzo les orienta y les compromete en la búsqueda. Obviamente antes de que eligieran el tema o formularan las preguntas habrían hojeado, comentado y discutido el material disponible. No se puede elegir un tema en el vacío. Al regresar al material de lectura lo harían constreñidos por el tema, por las preguntas que ellos mismo se hubieran formulado y por la categorización de información realizada entre todos.

Paralelamente, se seguiría leyendo en clase material sobre "el proyecto general". No se leería un solo tipo de texto: se consultarían enciclopedias sobre los deportes o limitaciones que los niños hubieran elegido y se analizarían al igual que cualquier otro texto en cuanto a su claridad, su manera de ofrecer información, etc. La sección de deportes del periódico se hojearía cada día buscando información de nuevas o diferentes hazañas, o los avisos publicitarios promocionando calzado deportivo o alimento para deportistas. Las constricciones temáticas debían estar claras, así como la restricción de lo elegido por cada niño, pero las formas discursivas que se leen y discuten en clase podían ser

variadas. Como próximo paso el niño debería elegir en qué forma discursiva presentaría su informe. Éstas podrían ser:

- Entrada de enciclopedia (descripción / definición).
- Reportaje (diálogo / conversación).
- Autobiografía (del deportista / minusválido, en primera persona).
- Historia (relato en tercera persona).
- Poema.

El niño incorporaría así una nueva restricción a su trabajo: además del tema y las preguntas agregaría el género.

Mientras leyerá el material y cada niño trabajara sobre su propio tema, incorporaría así una novedad: un horario de consulta individual. No podían anotarse más de tres por día. Con cada uno, comentaría sobre la marcha del trabajo y daría sugerencia. Después de la primera consulta, les indicaría la conveniencia de preparar "un esquema". En otras palabras, deberían indicar cómo distribuirían las categorías de información en el tipo concreto de texto que hubieran elegido. El esquema es una herramienta de trabajo que sirve para organizar lo que se quiere decir. Es probable que el resultado final fuera algo diferente, pero les ayudaría en el primer borrador.

Había pensado alternativas adicionales: visitar instalaciones deportivas, entrevistar deportistas, médicos o dietistas que se ocupa de dar a los niños los consejos necesario para tener más energía, mejor equilibrio, etc. Aún no tenía decidido cuál elegiría. Pero, sobre todo, se había propuesto no dejar de lado, a pesar de sus propias resistencias, las excepciones. Si visitaban un gimnasio, visitarían también la sección de fisioterapia de un hospital o el entrenamiento de baloncestistas en sillas de ruedas.

Respecto del segundo eje, la utilización de modelos de referencia, trataría de que los niños tuvieran acceso y pudieran usar como "modelo" textos correspondientes a los géneros que estuvieran trabajando, tanto si se trataba de una receta de cocina, de un telegrama, una carta, un artículo científico o una poesía.

Había elegido algunos grandes autores: Borges, Eco, Percec, Cela, Pla. Esa cuestión la tenía fascinada, aunque también aprehensiva. Siempre había escuchado la importancia de que los libros "estuvieran al nivel de los niños". Eso convertía a ciertos autores en prohibidos, porque no son para niños. En estos momentos abordaría la cuestión exactamente al revés, en lugar de decidir qué no entienden, comprobaría qué entienden y buscaría múltiples maneras de que llegasen a entender. Elegiría según el interés, actualidad o calidad estética de los autores, y vería qué entiende un niño de ocho o nueve años. Tenía muchas ideas para trabajar a partir de los textos de referencia.

Por ejemplo, *parafrasear*, decir lo mismo usando distintas palabras. Verían así cuántas maneras diferentes hay para transmitir mensajes similares, y trabajarían sobre las relaciones sintácticas y semánticas sin que fuera una clase de gramática. Obviamente, ni el decir lo mismo con otras palabras ni el *imitar la manera de escribir* de autores consagrados o profesionales de la escritura debía plantearse como un mero ejercicio de lenguaje. Los objetivos eran otros. La adecuación a las circunstancias enunciativa es una habilidad fundamental en nuestra vida cotidiana. Hablarle al director de la escuela como él espera que hablemos; aprender a dirigirnos a un extraño, niño o adulto; explicarnos con propiedad para conseguir lo que necesitamos en una dependencia pública o en una tienda, son habilidades comunicativas que pueden pulirse y desarrollarse. Una manera de hacerlo es ubicándonos en situación de tener que decir lo mismo de otra manera o de imitar cómo hacen los periodistas para explicar las noticias, los escritores para contar los cuentos, escribir las guías de viaje o las recetas de cocina. Una de las cosas que permite la escritura es volver a lo que otros ya han hecho o continuar el discurso donde otros lo han acabado y, partiendo de lo hecho, poder superarlo. No es necesario que en cada acto de producción el niño deba reinventar la literatura si puede enterarse de cómo lo han hecho otros y seguir adelante. La invención puede producirse más fácilmente contando con modelos de referencia.

En el planteo de los objetivos curriculares, tanto profesores como alumnos coinciden en la necesidad de que los niños sean capaces no sólo de utilizar el lenguaje, sino de reflexionar sobre él. Aunque no está probado si la reflexión sobre el lenguaje mejora su uso, su fluidez o su riqueza, es razonable suponer que algún efecto tendrá. Lo que sucede es que la necesidad de reflexionar sobre el lenguaje se resuelve casi inevitablemente proponiendo ejercicios de gramática, análisis morfológico o sintáctico. Ahora sabía que había múltiples situaciones de reflexión sobre el lenguaje que no eran ejercicios de gramática. Cuando pedimos a un usuario decir "lo mismo de otra manera" (porque no lo hemos entendido, o porque debe adecuarse a otras circunstancias comunicativas) lo llevamos a una reflexión y a una necesidad de separar la forma de expresión y su contenido, y, sin embargo, no se trata de un ejercicio de gramática. Mejor dicho, el sujeto está *haciendo* gramática, ya que debe categorizar, sustituir y reconocer la organización sintáctica de lo que debe parafrasear, pero no está resolviendo un ejercicio, sino utilizando el lenguaje reflexivamente para cumplir con otro propósito comunicativo.

Quería que fuera un año interesante para sus alumnos y para sí misma. Sabía que si ella misma no se sentía interesada por los temas que enseñaba o no disfrutaba del material de lectura que proponía a sus alumnos, difícilmente podría lograr que los niños se interesaran y trabajaran con entusiasmo y seriedad. Muchos hablan de que los niños tienen que estar motivados; ella pensaba que la que más motivada debe estar es la maestra.

Los contrastes que definen una postura pedagógica

Retomaré aquí algunas de las líneas coincidentes en las reflexiones de este grupo de docentes, y ello nos servirá como primera sistematización de la postura pedagógica que se deduce de las investigaciones psicolingüísticas.

1. *No se considera el escribir sólo como una habilidad motora, sino como un conocimiento complejo.* Considerado como habilidad motora, el escribir se circunscribe al procedimiento de trazar letras. Como conocimiento complejo, en cambio, la habilidad motora queda incluida, pero, entre otras clases y niveles de conocimiento. Las profesoras cuyas reflexiones hemos seguido no piensan en las letras, palabras u oraciones que deben enseñar a trazar, sino en las múltiples situaciones en las que el escribir es necesario, recomendable y adecuado. No olvidan ni las formas de las letras, ni la importancia de escribir correctamente (este tema es tan importante para los profesores como para los niños), pero no convierten estos aspectos del escribir en el centro de su pedagogía. Se preocupan por el contenido y el interés de las informaciones que se transmiten o se producen por escrito, no por las combinaciones de letras o sonidos que son más fáciles para los niños. Son conscientes de que el uso de la escritura ha producido una diversidad de modos discursivos (poesías, relatos, informes periodísticos, anuncios publicitarios) y meditan acerca de los modos de comprensión de los diferentes tipos de texto, de su utilidad o del placer estético que producirán. Se preguntan qué sabrán los niños acerca de las correspondencias entre letras y sonidos, qué sabrán acerca de los distintos géneros literarios, qué entenderán de un texto, cómo interpretarán un letrero antes de saber leer convencionalmente, cómo compararán entre escrituras producidas por otros. Es decir, interpretan el escribir como un conocimiento que incluye tanto un *saber formal* como un *saber instrumental*. Y en ningún momento parecen asumir que el saber instrumental deba ser un requisito previo del saber formal.

2. *No se considera necesario (ni posible) separar el aprender a escribir del escribir.* Ni en las situaciones de uso (de la escritura) ni en los materiales de lectura se separan estas dos fases. Cuando el niño escribe, aprende a escribir, y cuando aprende a escribir, escribe. Es cierto que en el proceso de producción de lo escrito hay múltiples fases y diversas combinaciones de esas fases; dependiendo de los objetivos, de la situación y/o del tipo de texto, etc. Una serie de fases puede ser: 1) generar ideas; 2) planificar mentalmente qué poner por escrito; 3)

poner por escrito lo pensado y llegar a un primer borrador; 4) revisar el primer borrador; 5) arrojarlo a la papelera, y 6) salir a tomar un chocolate. Otra combinación de fases puede ser: 1) mirar el diccionario; 2) buscar todas las palabras que contengan como única vocal la 'a'; 3) confeccionar una lista con las que encuentre; y 4) inventar la descripción que las incluya. Cualquier secuencia de fases puede ser cumplimentada tanto por un escritor profesional como por un alumno de primer ciclo de escuela primaria; ninguna es más o menos aconsejable *en sí* para aprender a escribir o para escribir, depende de los objetivos.

3. *Se considera el escribir y el leer como actividades diversas, cada una con sus particularidades. Ni el aprender a escribir es una consecuencia del aprender a leer, ni su inversa.* La lectura y los ejercicios de copia o completamiento constituían tradicionalmente el mayor peso curricular de los primeros cursos del ciclo inicial. La suposición era que mal podría escribir alguien que no supiera leer. La mayoría de las actividades de escritura se consideraban como consecuencia o inversión de las de lectura. Las profesoras cuyas reflexiones hemos seguido, en cambio, reconocen la importancia de ambas actividades desde el principio de la escolaridad. Desde el parvulario, el niño será puesto en posición de escritor y/o de lector.¹ ¿Por qué *en posición de*? Porque no siempre escribirá materialmente o leerá materialmente. Por ejemplo, cuando le dicta a un compañero para que éste escriba, estará en posición de escritor, aunque no esté escribiendo materialmente. Cuando lee lo que acaba de escribir, asume por un momento la posición de lector, aunque esté escribiendo. Hay diversas maneras de escribir y de leer. Escribir lo que otro dicta es muy diferente de escribir lo que uno mismo ha pensado. Escribir siguiendo indicaciones precisas de espacio, organización textual y contenido es muy diferente de escribir sin un tema o una organización

¹ Aunque el diccionario indique que "escritor" es quien materialmente escribe (Moliner, 1989), el término sugiere al profesional del escribir. Con el término lector no pensamos necesariamente en el profesional, pero sí en el que lee asiduamente. Obviamente utilizaremos ambos términos no en el sentido de profesional de la escritura o asiduo de la lectura, sino para designar al que realiza la actividad de escribir o leer.

pre-definidas. Leer para escribir un artículo es una manera de leer muy diferente a la de leer para leer. Esta variedad de maneras de escribir y leer es la que las profesoras han concientizado y sobre ella diseñarán actividades de escritura y lectura.

4. *Se considera el escribir tanto una actividad individual como un producto de la interacción grupal.* Un aspecto notable en las reflexiones de las profesoras es el énfasis puesto en la diversidad de las situaciones de producción, no sólo en cuanto a la unidad lingüística que se trabaja (palabras, frases, textos, distintos géneros) o al tipo de intervención, sino en lo que podríamos llamar el componente "social" del proceso de producción. En la organización tradicional de clase, cada niño escribe o lee individualmente, pero todos habitualmente escriben o leen lo mismo.

En el proceso real de producción de un texto hay momentos de reflexión solitaria y elaboración personal (el escritor consigo mismo) y momentos en los cuales el escritor dialoga, conversa, discute, lee. Esos distintos momentos no tienen un orden fijo ni uniforme y serán más o menos intensos y prolongados dependiendo de multiplicidad de factores. Pero la escuela propicia habitualmente la producción en paralelo: los niños tienen que escribir cada uno consigo mismo, pero todos lo mismo. Esta es una situación de producción que difícilmente encontramos en ámbitos no escolares. Ahora bien, la situación de producción escolar es una situación de producción tan legítima como cualquier otra: no estamos proponiendo eliminarla. El problema se plantea cuando ésta se convierte en la situación de producción *única* o privilegiada. Las profesoras imaginaron otras posibilidades. Un grupo de cuatro o cinco niños que deben redactar la invitación para la reunión de padres: de cinco propuestas probablemente diferentes deberá salir, eventualmente, un único texto; otro grupo de cuatro niños que han leído el mismo cuento pero deben relatarlo cada uno desde otro personaje: saldrán cuatro versiones diferentes de un solo texto; un niño más grande que lee a otros más pequeños; un grupo de padres que lee con un grupo de niños, etc. Además, aun en situaciones en las cuales todos los niños escriban lo mismo, esperan tomar ventaja de las diferencias y de los contrastes. Es decir, desde esta perspectiva se

valoriza *la heterogeneidad*, tanto entre sujetos como entre temas, o aspectos de conocimiento.

5. *Se distingue entre un orden de enseñanza y un orden del aprendizaje.* La investigación psicológica posibilitó el descubrimiento de un cierto orden en las distintas maneras como se comprende un fenómeno. Pero, las profesoras cuyas reflexiones seguimos tienen claro que conocer el orden de adquisición ayuda a comprender las respuestas de los niños, sus dificultades, sus maneras de ver el mundo, pero no dicta el orden de enseñanza.

Este es un punto muy delicado porque las primeras aplicaciones de estas ideas llevaron a una "espera pedagógica". Había que esperar que el niño fuera pasando por las diferentes etapas. Se pasó de suponer que el orden del aprendizaje era el de la enseñanza a suponer que la enseñanza no debe siquiera plantearse. La postura pedagógica que estamos defendiendo rechaza este planteo. Desde esta postura es fundamental que el maestro conozca lo que los niños saben, pero su obligación social es ayudarlos a llegar a lo que aún no saben y prepararlos para ir mucho más allá de lo que él mismo sabe.