



LA ESCRITURA:
Un acto cognitivo complejo, no un acto de la mano. Implicaciones ideológicas y didácticas
CONGRESO DE PEDAGOGÍA 2007 - La Habana - Cuba
29 de enero al 2 febrero - 2007

Magaly Muñoz de Pimentel

[...] el enemigo jurado por inerte oposición a la letra vuelta espíritu, es el analfabetismo funcional, que es enemigo de la letra vuelta espíritu.

Pedro Salinas

A fin de contextualizar el objetivo fundamental de esta presentación, comenzaré por hacer una distinción básica. Me refiero a la diferencia entre los conceptos de *caligrafía* y *escritura*. Para ello acudiré, en primera instancia, al diccionario. Allí se dice del término *caligrafía* lo siguiente: *Técnica de escribir a mano con letra correctamente formada, según un determinado estilo. Conjunto de rasgos que caracterizan la escritura.* Y la definición de *escritura* se expresa como sigue: *Representación del pensamiento por signos gráficos convencionales. Conjunto de signos gráficos que expresan un enunciado, forma particular de escribir: escritura cuneiforme, escritura apretada. Conjunto de libros de la Biblia...*

Así se definen *caligrafía* y *escritura* en el libro de consulta más elemental, en el diccionario Larousse. De todos modos, si les merece más respeto la autoridad del diccionario de la Lengua española de la Real Academia, aquí les consigno ambas definiciones, extraídas de esa fuente. Con algunas diferencias de forma, el sentido se conserva en ambas versiones del diccionario. *Caligrafía*: Arte de escribir con letra bella y correctamente formada, según diferentes estilos. Conjunto de rasgos que caracterizan la escritura de una

Recibido: 02/02/2011

Aceptado: 15/03/2011

persona, de un documento. *Escritura*: Acción y efecto de escribir... Y *escribir* está definido como el acto de “Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados sobre el papel u otra superficie. Componer libros, discursos. Comunicar a alguien por escrito algo”.

Apelar a este material de consulta, en primera instancia, no constituye un acto de irreverencia o de irresponsabilidad a falta de una fuente más autorizada para tratar un tema tan complejo, de tanta trascendencia social, cultural y educativa. No, lo hice con la clara intención de enfatizar, desde ya, una oposición de conceptos frente a la cual se nos plantea una escogencia que puede conducirnos por caminos antagónicos en nuestro modo de concebir y encarar el tema de la alfabetización y la formación de usuarios autónomos y competentes de la lengua escrita en la escuela.

Acudí a esta fuente de primera mano para dejar sentado desde el principio que, incluso el diccionario, el libro básico para la consulta de los significados de las palabras, establece una clara diferencia conceptual entre *caligrafía* y *escritura*. El primero de estos términos (caligrafía), según las definiciones antes expuestas, alude a técnica, forma, estética, trazado, corrección, estilo; es decir, a los aspectos formales del acto de escribir con la mano, a la materialización física de este acto que deja marcas sobre una determinada superficie. En oposición, el concepto de *escritura* hace referencia al lado cognitivo y social de esta acción; en efecto, se nos habla de ideas, de pensamiento, de composición, de comunicación... Pero más allá de una elemental definición de diccionario, como veremos más adelante, desde hace varias décadas, los estudios científicos sobre la lengua escrita provenientes de disciplinas como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Antropología histórica y la Didáctica de la lengua escrita, han dirigido su atención al estudio de este objeto como práctica social y proceso cognitivo complejo, así como contenido de enseñanza en la escuela.

Antes de abandonar, por los momentos, el análisis de esta oposición entre caligrafía y escritura, para retomar posteriormente sus implicaciones en la enseñanza, preciso referir otras dos distinciones fundamentales, estrechamente vinculadas con la anterior; se trata de las diferencias entre *sistema de escritura* y *lenguaje escrito*, y entre *estar alfabetizado* y *saber leer*.

Con respecto a nuestra segunda distinción (sistema de escritura/lenguaje escrito) se establece lo siguiente: cuando hablamos del *sistema de escritura* nos referimos al conjunto de formas gráficas (letras), los sonidos correspondientes y los signos especiales (aspectos ortográficos); es decir, la materia que sirve para notar (o representar) escritura. El lenguaje escrito, por su parte, es el lenguaje que se escribe, ese que Claire Blanche Benveniste (1982) denomina “el lenguaje dominguero”, aquél que se expresa en la diversidad de tipos de textos que circulan socialmente: una carta, una poesía, un artículo periodístico, un cuento, una receta de cocina, un instructivo, y toda la extensa gama de escritos que utiliza una sociedad para diversos propósitos.

Con respecto a la tercera distinción que hemos referido: “estar alfabetizado/saber leer”, podemos decir que una persona está alfabetizada, en sentido estricto, cuando conoce las letras y los sonidos correspondientes y la manera de combinarlas para formar palabras. En este caso estamos en condiciones de afirmar que ese individuo ha descubierto las reglas que rigen el sistema de escritura y es capaz de ordenar un conjunto de letras para formar palabras, frases y textos rudimentarios, aunque aún no domine los aspectos ortográficos de ese sistema. Sin embargo, “saber leer y escribir”, en el sentido de tener dominio de la lengua escrita, es mucho más que eso. El dominio de la lengua escrita supone la capacidad de utilizar este objeto cultural como instrumento de reflexión sobre el pensamiento y de organización del conocimiento. Es en este punto donde comienza a tener sentido una profunda reflexión acerca de las tres distinciones fundamentales que hemos establecido hasta aquí, a saber: las diferencias entre caligrafía y escritura, sistema de escritura y lenguaje escrito, estar alfabetizado y saber leer-escribir o tener dominio de la lengua escrita.

Para profundizar sobre las implicaciones que tienen estos conceptos, veamos ahora el lugar que se le otorga a la lengua escrita como instrumento del pensamiento tanto en la literatura como en el ámbito científico destinado al estudio de los actos de leer y escribir. Para este fin, echaré mano de un conjunto de fragmentos extraídos de obras literarias y de textos de especialistas en el tema. Comencemos nuestra incursión por la literatura con un pasaje extraído del libro *Las palabras*, de Jean Paul Sartre, donde el autor describe magistralmente los efectos que es capaz de producir la

escritura en un niño que “lee” a través de la voz de su madre. Oigamos las impresiones sobre el acto de escuchar la lectura de un cuento en palabras del pequeño personaje:

Ana María me hizo sentar junto a ella, en mi sillita; ella se inclinó, bajó los párpados, se adormeció. De ese rostro de estatua surgió una voz de yeso. Yo perdí la cabeza: ¿quién contaba?, ¿qué?, ¿y a quién? Mi madre se había ausentado: ni una sonrisa, ni un signo de complicidad; yo estaba en exilio. Y además no reconocía su lenguaje. ¿De dónde sacaba ella esa seguridad? Luego de un instante había comprendido: era el libro el que hablaba. Salían de allí frases que me daban miedo: eran verdaderos ciempiés, hormigueaban sílabas, letras, estiraban sus diptongos, hacían vibrar las consonantes dobles; sonoras, nasales, cortadas por pausas y suspiros, ricas en palabras desconocidas, que se encantaban de sí mismas y de sus meandros sin preocuparse de mí: a veces desaparecían antes de que yo hubiera podido comprenderlas, y otras veces yo ya había comprendido pero ellas continuaban rodando noblemente hacia su fin sin ahorrarme ni una coma. Sin duda alguna, ese discurso no me estaba destinado. La historia, por su parte, se había vestido de domingo: el leñador, la leñadora y sus hijas, el hada, todos esos personajes, nuestros semejantes, habían asumido majestuosidad; se hablaba de sus harapos con magnificencia, las palabras impregnaban las cosas, transformando las acciones en ritos y los acontecimientos en ceremonias.

En la novela *La sombra del viento*, del escritor español Carlos Ruiz Zafón, en la voz de Clara, uno de los personajes de la obra, se revela el sentimiento de seducción, de placer y de abandono a la imaginación que produce una novela en la lectora. Así lo expresa:

–Jamás me había sentido atrapada, seducida y envuelta por una historia como la que narraba aquel libro –explicó Clara–. Hasta entonces para mí las lecturas eran una obligación, una especie de multa a pagar a maestros y tutores sin saber muy bien para qué. No conocía el placer de leer, de explorar puertas que se te abren en el alma, de abandonarse a la imaginación,

a la belleza y al misterio de la ficción y del lenguaje. Todo eso para mí nació con aquella novela.

En *El código Da Vinci*, la controvertida obra de Dan Brown, este autor pone de manifiesto de qué manera el contacto íntimo con la escritura genera la necesidad de apropiarse del contenido de los portadores de texto, aun sin la intermediación de un acto formal de enseñanza. Así lo expresa el escritor, al narrar las aventuras de uno de los personajes:

[...] El niño se escapó, pero las calles de Marsella le resultaron igual de inhóspitas. Su extraño aspecto lo convertía en marginado entre los marginados, y no le quedó otro remedio que instalarse en el sótano de una fábrica abandonada y alimentarse a base de fruta que robaba y pescado crudo que cogía en el muelle. Sus únicas compañeras eran las revistas viejas que encontraba en la basura y con las que aprendió a leer sin que nadie le enseñara.

Por su parte, la escritora española Rosa Montero, en *La loca de la casa*, una de sus más recientes novelas, al referirse al oficio de escritora, pone de manifiesto una de las motivaciones fundamentales que guía la escritura de una obra literaria, elemento compartido con la mayoría de los textos: la presencia anticipada de los lectores potenciales, ese vínculo que se establece desde la concepción misma de un escrito con los destinatarios imaginados. Así lo revela el siguiente fragmento de la citada obra:

El oficio literario es de lo más paradójico: es verdad que escribes en primer lugar para ti mismo, para el lector que llevas dentro, o porque no lo puedes remediar, porque eres incapaz de soportar la vida sin entretenerla con fantasías; pero, al mismo tiempo, necesitas de manera indispensable que te lean; y no un solo lector, por muy exquisito e inteligente que éste sea, por mucho que confíes en su criterio, sino más personas, muchas más, a decir verdad muchísimas más, una nutrida horda, porque nuestra hambruna de lectores es una avidez profunda que nunca se sacia, una exigencia sin límites que roza la locura y que siempre me ha parecido de lo más

curiosa. A saber de dónde saldrá esa necesidad absoluta que nos convierte a todos los escritores en eternos indigentes de la mirada ajena.

Y en ese libro considerado la obra cumbre escrita en lengua castellana, Miguel de Cervantes, refiriéndose al universal Don Quijote de la Mancha, comienza exponiendo de manera descarnada hasta dónde puede conducir la escritura al lector, hasta el extremo del delirio, donde se borran los límites entre la realidad y la fantasía. Veamos los efectos que produce la lectura en nuestro personaje, en el siguiente pasaje de la obra de Cervantes:

Es pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año), se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; y de todos ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva, porque la claridad de su prosa y aquellas intrincadas razones suyas le parecían de perlas, y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafíos, donde en muchas partes hallaba escrito: *La razón de la sinrazón que mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra fermosura. Y también cuando leía: ...los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican, y os hace merecedora del merecimiento que merece vuestra grandeza.*

Con estas razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas y desentrañarles el sentido, que no se lo sacara ni las entendiera el mismo Aristóteles, si resucitara para sólo ello.

Sirvan estos cinco ejemplos –algo extensos; pido disculpas por esta divagación–, como muestra de las innumerables referencias que aparecen en la literatura sobre la escritura y sus efectos en lectoras y lectores, para ilustrar el tratamiento de la lengua escrita que

se hace en el universo literario. En efecto, se nos revela en estos pasajes la dimensión social y afectiva de la lengua escrita, se nos presenta lo escrito como instrumento generador de pensamientos y sentimientos tanto para el que escribe como para el destinatario de su obra: el lector o lectora.

Hasta aquí se nos muestra la lengua escrita como un objeto de naturaleza compleja que supone al individuo escritor-lector como un ser total, que lo involucra en sus dimensiones social, cognitiva y afectiva. Quien escribe lo hace para que un otro, el lector, se encargue de desentrañar los significados ocultos detrás de las marcas gráficas que aquél ha dejado sobre una determinada superficie como producto de su acción de componer un texto. El escritor, desde el momento mismo en que concibe un texto, anticipa los efectos que desea producir en los potenciales destinatarios de su composición escrita, pensándolos y viviéndolos como lector primigenio de su propia obra. Tal previsión guía el proceso de escritura, de tal manera que quien escribe deja señales en el texto para orientar al lector en el trabajo de reconstrucción del sentido durante el acto de lectura. Nuestro insigne Maestro Simón Rodríguez (1849) expresa, en su más profunda dimensión, en qué consiste este trabajo del lector frente al texto escrito en una definición que nos ofrece sobre el acto de leer. Dice así el Maestro:

Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel: cada palabra es un epitafio: llamarlas a la vida es una especie de milagro, y para hacerlo es menester conocer los espíritus de las difuntas, o tener espíritus equivalentes que subrogarles; un cuerpo con el alma de otro, sería un disfraz de carnaval; y cuerpo sin alma, sería un cadáver.

Ahora sí..., dejemos que hablen los investigadores del tema, desde los estudios sobre la lengua escrita. Digamos, a modo de introducción de esta parte de la exposición, que innumerables trabajos de una gran diversidad de autores han rescatado para el terreno de la ciencia los temas sobre la alfabetización, la naturaleza de la lengua escrita y la formación escolar de lectores y productores de textos. Emilia Ferreiro (1966), en coautoría con otros investigadores, en la obra "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate", nos refiere el movimiento de admiración que despertó la difusión

en Occidente del texto de Luria sobre el desarrollo de la escritura en el niño, que se había producido en 1929. La autora manifiesta su admiración por el descubrimiento tardío de la obra de Luria y de Vigotsky en los siguientes términos: “¿Cómo es posible que la historia de la escritura en el niño, en el Occidente capitalista, se hubiera detenido en la historia de las grafías, ignorando que allá, en ese maravilloso despertar intelectual de la Rusia revolucionaria prestalinista, algunos eran capaces de ver con ojos realmente nuevos las producciones tempranas de los niños?”.

La misma investigadora cita algunos fragmentos de las obras de Luria y Vigotsky, que reproducimos a continuación, por la importancia que le atribuimos como antecedente remoto de los estudios pioneros para América Latina que posteriormente desarrolló la propia Emilia Ferreiro, cuyos resultados aparecieron por primera vez en 1979 en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (escrito en coautoría con Ana Teberosky). Oigamos lo que afirmaban, desde principios del siglo XX, Luria (1929) y Vigotsky (1935) sobre el desarrollo temprano de la escritura y sus implicaciones pedagógicas. Dice Vigotsky (cp. Emilia Ferreiro) en su libro *Mind in Society*:

Una tarea prioritaria de la investigación científica es develar la prehistoria del lenguaje escrito en el niño, mostrando qué es lo que lo conduce hacia la escritura, cuáles son los puntos importantes por los que pasa este desarrollo prehistórico, y cuál es la relación entre este proceso y el aprendizaje escolar.

Otra de las afirmaciones contenidas en el mismo texto es la siguiente:

La enseñanza de la escritura ha sido concebida en términos prácticos demasiado estrechos. Se enseña a los niños a trazar letras y hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. Se enfatiza tanto la mecánica de leer lo escrito que se eclipsa el lenguaje escrito en cuanto tal.

Luego enfatiza la misma idea al finalizar ese texto cuando expresa lo siguiente: “[...] se debe enseñar a los niños la lengua escrita, no sólo la escritura de letras”.

Por su parte, Luria inicia su obra de 1929 con algunas afirmaciones que, según reconoce Ferreiro, tienen un sorprendente parecido con las que ella misma hizo posteriormente, cuando aún no había leído el texto de este autor, hecho que constatamos los que hemos estudiado la obra de esta investigadora. Se refiere a la siguiente cita de Luria: “La historia de la escritura en el niño comienza mucho antes de la primera vez que el maestro pone un lápiz en su mano y le muestra cómo trazar letras”.

Según Ferreiro, otras afirmaciones de Luria coinciden plenamente con el pensamiento de Piaget. Por ejemplo, la siguiente: “Cuando un niño entra en la escuela, no es una tabla rasa que pueda ser moldeado por el maestro según la forma que él elija. [...] Psicológicamente, un niño no es un adulto en miniatura”.

Con las referencias anteriores queda demostrado que la preocupación de los investigadores por resignificar el sentido que –todavía en la actualidad– la escuela atribuye a la escritura, es de larga data; se remonta a los inicios del siglo pasado, tal como lo descubrimos en la obra de Luria y Vigotsky. Más recientemente, las investigaciones de Emilia Ferreiro (1979) constituyeron una verdadera revolución en el campo de los estudios sobre la lectura y la escritura, por sus implicaciones educativas, al develar que el proceso de escritura tiene una historia previa a la enseñanza escolar, con lo cual se puso de manifiesto que los niños no esperan a sentarse en un pupitre y ser sometidos a un método de enseñanza para generar ideas inteligentes acerca de cómo funciona el sistema de escritura.

A partir de estos estudios pioneros, la misma autora y otros investigadores han demostrado que, además de los conocimientos sobre el sistema alfabético, los niños han elaborado muchas ideas acerca del lenguaje escrito cuando se inician como alumnos en el sistema escolar. Antes de saber leer y escribir en el sentido convencional de estos términos, los niños que viven en ambientes donde la lengua escrita es una práctica social cotidiana, entre otras cosas, son capaces de anticipar el contenido de diferentes tipos de textos y de diferenciar algunas formalidades de la lengua escrita con respecto a la lengua hablada; pueden expresarse por escrito utilizando marcas que se alejan en mayor o menor grado de la convencionalidad del sistema de escritura, pero que representan ideas y respetan algunos rasgos del tipo de texto que escriben; son

capaces de elaborar interpretaciones más o menos ajustadas al contenido de un texto mientras “leen” por intermedio de la voz de un interpretante-lector en situaciones de lectura oral destinada a ellos. Es decir, los niños aprenden sobre el lenguaje escrito mientras se apropian de las reglas del sistema de escritura; no esperan a estar alfabetizados para iniciar su exploración intelectual de la lengua escrita y la construcción de conocimientos acerca de este objeto social.

Podemos afirmar entonces, sin lugar a dudas –porque la práctica en ambientes escolares y extraescolares nos lo confirma reiteradamente–, que las personas pequeñas en edad pueden “leer y escribir” antes de saber leer y escribir en sentido pleno; que no estar alfabetizado no es óbice para que los niños construyan conocimientos sobre la lengua escrita y utilicen este objeto cultural en sus variadas funciones y para diversos propósitos. Este es un hecho de enormes implicaciones para la educación que ha tenido escasas repercusiones en el contexto escolar.

En efecto, a pesar de la resignificación de los conceptos de leer y escribir que ha tenido lugar en el ámbito científico desde hace varias décadas, la mayoría de los y las docentes de las escuelas de nuestro país (me refiero a Venezuela, porque sé que hay un numeroso grupo de venezolanas y venezolanos en la audiencia) siguen reproduciendo en sus aulas las mismas prácticas alfabetizadoras a las que fueron sometidos cuando eran alumnos de la escuela primaria. Se trata de esas metodologías de enseñanza de la escritura que se centran en la caligrafía (o trazado de las letras) y excluyen de la rutina del aula la enseñanza de la escritura verdadera: la escritura concebida como un complejo proceso de composición de textos de distinta naturaleza y orientada por los diversos propósitos de uso social. En cuanto a la lectura, me refiero a los métodos que ponen el énfasis en el descifrado de palabras y desconocen la auténtica naturaleza del acto de leer como proceso intelectual y afectivo de reconstrucción de significados mediante una transacción entre el lector y el texto.

A esas prácticas de enseñanza subyace una concepción reduccionista del sujeto que aprende, del objeto de enseñanza, del acto de enseñar y de los actores de la enseñanza, que se expresa en las aulas en el privilegio de ejercicios mecánicos de lectura y escritura sobre las auténticas situaciones didácticas que permitan a los alumnos actuar

como miembros de la cultura escrita en intercambios fructíferos con lectores y entre éstos y los textos. Tal situación constituye, a nuestro entender, el reflejo de una indiferenciación conceptual entre los tres pares de términos que aludimos al principio de esta exposición, a saber, las oposiciones: caligrafía/escritura, sistema de escritura/lenguaje escrito, y estar alfabetizado/saber leer. Como resultado de este hecho, de manera inconciente por parte de quienes las utilizan, las referidas metodologías de enseñanza subestiman el rol intelectual del sujeto en su proceso de aprendizaje, desconocen la naturaleza de la lengua escrita como práctica social, y desvirtúan el rol de los actores de la enseñanza.

Hace más de dos décadas que veo repetirse esta realidad en las escuelas venezolanas –que es común a muchos países de nuestra región– en mis permanentes incursiones por estas instituciones educativas, en actividades de actualización de docentes y de investigación en aula sobre el tema de la enseñanza de la lengua escrita. Una situación vivida pocas semanas atrás, en contacto con docentes de varias escuelas rurales del sur de los estados Monagas y Anzoátegui, reanimó mi preocupación por las prácticas didácticas utilizadas para la enseñanza de la lectura y la escritura aún vigentes y generalizadas en nuestro medio. En esa oportunidad recibí una grata impresión porque la mano del Estado había llegado a las tres escuelas que visité, a través de la acción de nuestra industria petrolera; todas ellas estaban estrenando una nueva infraestructura y habían sido dotadas con computadoras y otros recursos materiales.

Sin embargo, cuando entramos en materia de enseñanza de la lectura y la escritura, volví a constatar la decepcionante realidad que no deja de impactarme a pesar de la fuerza de la costumbre: la escuela por dentro sigue siendo la misma escuela de los ejercicios de trazado de letras y palabras, de esos pseudos libros para “enseñar a leer” (o a des-leer) que presentan lo escrito como una caricatura del lenguaje (esos del consabido *ma me mi mo, papá fuma la pipa, Pepe pule la pala...*); es la misma escuela donde se repiten cotidianamente en forma mecánica situaciones que nada tienen que ver con el uso social que los miembros de la cultura escrita hacen fuera de la escuela.

En la oportunidad de la visita a las escuelas que mencioné antes, mi preocupación llegó a su límite máximo cuando una de las maestras que participaban del intercambio me mostró un material

sobre enseñanza de la “escritura” que les entregaron en un curso al que habían asistido recientemente varias de las que conformaban el grupo. En ese material se describían con extrema precisión y detalle las instrucciones para enseñar el trazado de las letras, con ilustraciones y todo. (Me vino a la memoria aquel texto de Cortázar –que había leído años atrás– denominado “Instrucciones para subir una escalera”). ¡Qué paradoja! A esas escuelas llegan las computadoras simultáneamente con los instructivos para el ejercicio manual del trazado de letras. Me pregunto: ¿qué fue lo que llegó tarde a esas escuelas, ¿las computadoras o los instructivos?

La experiencia reseñada en las líneas anteriores motivó la elección del tema que hice para este Congreso.

Hagamos un paréntesis en este punto para volver a la concepción actual de lo que es escribir en el ámbito científico. Para ello tomaré un nuevo préstamo, esta vez de la investigadora Ana Teberosky (1995), quien sintetiza en una definición la evolución histórica de la actividad de escribir, a partir de las funciones que este objeto cultural ha venido desempeñando desde sus usos iniciales –que se restringían a las funciones de registro y comunicación– hasta las más complejas funciones que esta actividad cumple en los tiempos actuales. La autora sintetiza lo que es escribir de esta manera:

[...] una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética.

¡Y en nuestras escuelas todavía la escritura es concebida y tratada como un asunto de la mano, y la lectura como un asunto que compete a los ojos! Las consecuencias de este fenómeno son devastadoras. Sobre todo porque sus efectos son selectivos: se ensañan particularmente con aquellos grupos de la población que provienen de contextos sociales donde la lengua escrita no se ejerce cotidianamente como una práctica social, y cuya única oportunidad de acceso pleno a la cultura letrada podría

ser la escuela. Pero, ¿qué clase de escuela? Una escuela donde las y los estudiantes tengan la oportunidad de actuar como miembros auténticos de la cultura escrita, donde la versión escolar de la lectura y la escritura guarde una estrecha relación con los usos sociales de estos objetos; una escuela donde además de la amplia gama de libros que circulan socialmente, le permita interacciones funcionales y fructíferas con estos materiales. Una escuela, en fin, que pueda otorgar a TODOS los estudiantes y a TODAS las estudiantes carta de ciudadanía en la cultura escrita, para contribuir a estrechar las diferencias entre los que tienen oportunidad en sus hogares de ejercer como miembros de esta cultura y aquellos a quienes la sociedad les ha negado esta posibilidad, en lugar de contribuir a profundizar esas diferencias.

Deseo compartir con ustedes los planteamientos sobre este tema de mi colega y maestra Delia Lerner (2001), quien se ha dedicado durante varias décadas, con genuino compromiso social, a la investigación y difusión de conocimientos sobre didáctica de la lengua escrita. Veamos cómo sintetiza su visión acerca de la misión de la escuela como ámbito para la formación de ciudadanos miembros de la cultura escrita, en su obra “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”. Dice así:

Leer y escribir... Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial –quizá *la* función esencial– de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función –y, explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar– es una tarea ineludible.

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

La autora continúa formulando algunas propuestas para que ese desafío de enseñar a leer y a escribir en la escuela se transforme en una realidad. Sobre este particular, señala:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores, entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto...

Ahora bien, para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario conceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores.

Cuando ya nos aproximamos al final de este texto, no quiero dejar de referirme a los cambios en educación que se están operando actualmente en Venezuela por efectos de la política de inclusión. Un numeroso grupo que había sido segregado de las oportunidades educativas ha ingresado en los últimos años a los diferentes niveles del sistema educativo; la universalización del preescolar hoy constituye una realidad palpable en nuestro país; la construcción de nuevas edificaciones escolares y la reparación de las ya existentes, así como la dotación de libros, computadoras y otros materiales, ha tenido un auge importante en los últimos años; la atención de la población escolar en cuanto a los aspectos de salud y alimentación ya se ha extendido a la mayoría de las escuelas; la participación en actividades culturales y deportivas de nuestra población escolar ya exhibe sus resultados en el elevado rendimiento que muestran nuestros atletas en eventos nacionales e internacionales. Estos son algunos de los importantes logros de nuestra revolución educativa. Sin embargo, tenemos una misión pendiente, una que se me ocurre denominar –por sugerencia de una colega– “Misión Escuela Adentro”, que incursione en los cimientos de la estructura escolar para promover los cambios pedagógicos necesarios; que, entre otros aspectos, resigne los contenidos y las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura, la matemática y las ciencias naturales y sociales.

Quiero concluir compartiendo con ustedes la lectura de otro fragmento de texto, pero esta vez se trata de una carta, y es de mi propia autoría. La escribí el año pasado, precisamente ese día que se conmemora el Día Internacional de la Mujer (el 8 de marzo). Se la dirigí a un amigo poeta –que desempeña un importante cargo en el gobierno– porque estoy convencida de que comparte mis preocupaciones sobre los temas de la educación (y otros). Inicié la carta con la siguiente cita de Eduardo Galeano: *Sin antes haber abierto de par en par las puertas de la imaginación, de la curiosidad y de la lectura, (...) no se va muy lejos en la comprensión de uno mismo y del mundo.* Y luego de plantearle la necesidad de un proyecto de distribución masiva de una antología de cuentos y poesías de autores de todos los tiempos y lugares entre todos los niños y niñas que asisten a las escuelas oficiales, le decía a mi amigo poeta, lo siguiente:

Deseo exageradamente que todas y todos los que pueblan nuestras escuelas públicas –esos que han estado excluidos del universo escrito porque se les negó su ingreso a la cultura letrada desde antes de nacer– tengan la misma fortuna que tuvimos Nathalie y yo. Esto podría parecer un capricho en un país en que todavía la satisfacción de otras necesidades es una tarea prioritaria. Pero no, creo que no. Podemos seguir avanzando por varias puntas al mismo tiempo, como en efecto se está haciendo.

Mi preocupación sobre este asunto surge de muchos años de convivencia con docentes de las escuelas públicas, en actividades de investigación y formación de estos profesionales en temas vinculados con la didáctica de la lengua escrita y de la matemática. He constatado una realidad que golpea y que, por momentos, me hunde en la impotencia y la desesperanza: la mayoría de nuestros maestros y maestras están alfabetizados, pero no son lectores; fueron víctimas de los mismos métodos pedagógicos que ahora reproducen en sus aulas. En la mayoría de las escuelas se sigue utilizando aquel viejo método para “enseñar a (des)leer” materializado en el aún desafortunadamente famoso libro que empieza con el consabido “ma me mi mo mu” y sigue con “Papá pule la pala”, y más adelante con “Susi asa sus sesos sosos”; mientras un grupo minoritario de personas (al que Nathalie y yo tuvimos la dicha de pertenecer) se forman como lectores(as) desde la cuna, de la mano de la Sirenita, la Cenicienta, la Caperucita

Roja, la Bella Durmiente, el Soldadito de plomo, Tío Tigre y Tío Conejo... y tantos otros; oyendo leer cuentos en el regazo de su madre o de su padre, arrullados con hermosos cantos y con poesías de los grandes de la palabra.

¿Por qué, entonces, (¡xxxx!), los niños y las niñas de nuestra patria todavía se sientan en pupitres a repetir en coro esa sucesión de sílabas y cadenas de palabras absurdas mientras el periódico anuncia que un grupo de apátridas nos quiere arrebatar el estado Zulia, y el porqué nuestra bandera tendrá una nueva estrella?! ¿Por qué tienen que cacarear esa caricatura de lo escrito en lugar de deleitarse –mientras se forman como lectores– haciendo un coro frente al texto de una hermosa poesía hecha canción?! ¿Por qué, si podrían incursionar en la infinitud de mundos posibles e imaginarios, leyendo, mientras aún no saben leer –a través de la voz de un maestro(a) interpretante– las infinitas páginas que se les han destinado en los más variados géneros discursivos?! ¿Por qué...?! Ya los estudios científicos lo demostraron hace mucho tiempo: “Se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”. Y la única manera de leer y escribir para formarse como lectores y escritores –mientras no se sabe hacerlo convencionalmente, y siempre– es creando las condiciones que les permitan participar en las diversas prácticas sociales de lectura que ejercen los miembros de la cultura letrada: explorando un montón de libros (pero libros de verdad); hablando sobre lo que se lee y se escribe; oyendo leer una muestra de la infinita obra escrita; “adivinando” lo que dice en los materiales escritos a partir de las imágenes y del conocimiento previo; leyendo con la ayuda de adultos lectores; utilizando la lengua escrita para resolver los múltiples problemas que nos plantea la realidad, para informarse, para cantar, para jugar... y un largo etcétera.

En fin, como esta es una carta y no un libro especializado en la materia, creo que hasta aquí es suficiente para el propósito de elevar mi voz angustiada y decir que aún está pendiente una urgente Misión, la Misión Escuela Adentro (esta denominación es autoría de una amiga que comparte mis angustias); yo agregaría: Luis Beltrán Prieto Figueroa. Es urgentísimo darle soporte ideológico a la institución escolar para hacerla coherente con el Socialismo del siglo XXI que estamos construyendo. La escuela ha sido

tradicionalmente, y sigue siendo, la institución más conservadora de todas las instituciones; la sociedad capitalista la ha utilizado desde siempre como instrumento para sostener el sistema liberal. No por casualidad, la calidad de la enseñanza pública se fue deteriorando hasta niveles dramáticos en los últimos tiempos, mientras la educación privada se fortalecía. En los últimos años, en Venezuela hemos adelantado de manera significativa en la tarea de incorporar masivamente nuestra población infantil al sistema educativo, ya los tenemos a todos y a todas en la escuela. Ahora, pero ¡ya!, tenemos que concretar la revolución dentro de sus aulas. Esto lleva tiempo, es cierto, tal vez mucho más del que podamos imaginar, porque, debido a lo que acabo de apuntar, la escuela es la institución que más se resiste a cambiar; pero hay que comenzar la profundización de los cambios en algún momento.

Creo que ese momento es ahora; ahora que en Venezuela corren tiempos de (R)evolución, ahora que contamos con el contexto político para hacerlo. La Misión Robinson III podría ser el escenario propicio para emprender nuestro camino escuela adentro (por lo menos en el ámbito de la lectura)... Sobre esta misión ya escribí algunas ideas. Ya contamos con el marco constitucional, con el decreto sobre un Plan Nacional de Lectura, con la voluntad política, y con el compromiso de unos cuantos que estaríamos dispuestos a contribuir para que el espíritu de esos textos se haga materia viva en la escuela.

No es suficiente con diseñar un nuevo currículum escolar (documento que en nuestro país adolece de un alto grado de caducidad –aun desde que sale a la luz– con respecto a los conocimientos producidos en el mundo de la ciencia, tanto en materia de Teoría del Currículum como en lo concerniente a los aportes de las didácticas específicas en cada una de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la escuela). Tampoco basta con crear un instituto de investigaciones en materia educativa. Claro que ambas cosas son necesarias y fundamentales, pero no son suficientes si ignoran el conocimiento universal producido por la comunidad científica en estas materias y si no están ancladas en un sólido andamiaje construido sobre la reflexión profunda y el estudio de las condiciones que las originan y de las que sería necesario crear para que cumplan con sus propósitos. Solo de esta manera un nuevo documento curricular podrá convertirse en propulsor de una auténtica transformación pedagógica. De lo contrario, cualquier documento de esta naturaleza correrá el riesgo

de convertirse en letra muerta, en un trámite administrativo y en una expresión más del “burocratismo técnico”. Y seguiremos teniendo escuelas pobres para los pobres y escuelas del “circuito de excelencia” para los más afortunados; es decir, una escuela destinada a profundizar las diferencias sociales.

Más adelante, le expreso a mi amigo, el poeta:

[...] Porque sueño, como se sueña con el destino del hijo amado, que esta revolución hunda sus raíces en toda nuestra geografía, que florezca en conocimiento y felicidad en las mentes y en los corazones de todas y todos los hijos de esta patria que están destinados a perpetuarla. Para que podamos decir, con las palabras de Gabriela Mistral: “Soñar que cuando un día esté durmiendo, nuestra propia barca en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada”.

Y concluyo mi carta, diciéndole:

[...] no hay revolución posible sin **educación de calidad** para todos y todas. No hay revolución posible si los que formamos y educamos a las nuevas generaciones llevamos a costas la pesada carga de una educación que se propuso mantenernos en la ignorancia. No hay revolución posible, si no preparamos a los ciudadanos y ciudadanas del presente y del futuro para que **lean** la realidad detrás de la apariencia de los hechos desde una posición ética; para que puedan interpretar entre líneas el discurso de la dominación; para que puedan arrancarle a las páginas los significados ocultos detrás de los textos... No hay revolución posible... si no hacemos realidad plena, antes del 2030, el futuro que anunció Simón Bolívar para todos los venezolanos en 1818 cuando, refiriéndose a la emancipación de los esclavos, dijo estas palabras: *en lo futuro no habrá en Venezuela más que una clase de hombres: todos serán ciudadanos*. Pero no existe ciudadanía plena si no se le otorga a la gente carta de ciudadanía en la cultura escrita, por aquello que muchos años después dijo el psicoanalista francés Gérard Haddad: “**Liber** está en efecto en la raíz del término **Libertad**. Que el libro y la derrota de la tiranía hundan sus raíces en el mismo sitio, ya nos enseña bastante”.

Colegas, señoras y señores, creo que el desafío de la escuela del siglo XXI sigue siendo el mismo que fue reclamado con mucha fuerza desde las últimas décadas del siglo pasado... Volviendo a la cita de Salinas que tomamos como epígrafe de este trabajo, la escuela tiene el ineludible compromiso de lograr que la letra se vuelva espíritu para que el analfabetismo funcional no continúe siendo el enemigo de la letra vuelta espíritu...

Referencias bibliográficas

Benveniste, C. B. “La escritura del lenguaje dominguero”, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras). México, Siglo XXI editores, 1982.

Brown, D. *El Código Da Vinci*. España: Urano.

Cervantes, M. *Don Quijote de La Mancha*. España, Espasa Calpe, 2004.

Ferreiro, E.: “Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias”, en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, de José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl, Delia Lerner. México, Paidós, 1996.

Ferreiro, E., Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI editores, 1980.

Ferreiro, E. *Los hijos del analfabetismo*. México: Siglo veintiuno editores, 1990.

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

Montero, R. *La loca de la casa*. España: Taurus.

Rodríguez, S. *Obras completas*. Caracas, editorial Arte, 1975.

Ruiz, C. *La sombra del viento*. España: Planeta.

Salinas, P. *El defensor*. España, ediciones Península, 2002.

Sartre, J. P. *Les mots*, París, Gallimard, 1964.

Teberosky, A. “¿Para qué aprender a escribir?”, en *Más allá de la alfabetización*, de Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky (compiladoras.), Buenos Aires, Santillana, 1995.

MAGALY MUÑOZ DE PIMENTEL: