

Myriam Nemirovsky\*

## ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer? \*\*

En la didáctica del lenguaje escrito, como en todo ámbito o área de enseñanza, rige una concepción del objeto de estudio, del aprendizaje y de los sujetos que aprenden; son estas ideas las que finalmente determinan la naturaleza, las características y propósitos específicos de la acción didáctica. En este artículo se analizarán, primero, algunas de las premisas más relevantes en las que se sustentan los distintos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura; luego se apuntarán los fundamentos de nuestra propuesta didáctica y algunos ejemplos que muestran la capacidad de reflexión y aprendizaje que manifiestan los niños pequeños –desde el inicio de la escolaridad– cuando se les plantean situaciones didácticas intelectualmente retadoras que se corresponden, de alguna manera, con los retos que enfrentan los usuarios de la lengua escrita en la vida social.

Asumir una opción distinta para la enseñanza de la lectura y la escritura, a la altura de las posibilidades y necesida-

des infantiles, implica para los profesores un complejo y lento proceso de aprendizaje; a esta cuestión se dedica la parte final del texto.

### Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura: premisas comunes

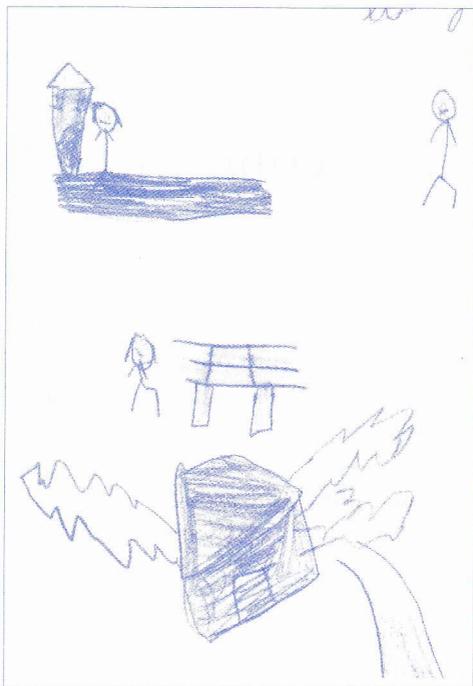
Para iniciar comentaré cuatro ideas o premisas que subyacen a todos los métodos: fonético, onomatopéyico, de palabras generadoras, silábico, global, etcétera. Más adelante cuestionaré estas ideas desde la perspectiva en la que propongo, junto con muchos otros, la enseñanza de la lectura y la escritura.

#### 1. La fragmentación del objeto de estudio

Una de las características que subyacen a todos los métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura es que el objeto de estudio se fragmenta, se corta en trozos; lo que básicamente diferencia a un método

\* Docente en aulas de preescolar y de primaria durante 20 años. Asesora y coordinadora de procesos de formación docente en el ámbito de la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la matemática. Ha participado en indagaciones didácticas.

\*\* Conferencia dictada en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 10 de septiembre de 2003, México, Distrito Federal.



aprendizaje, como adición de fragmentos, ha estado vigente durante muchísimo tiempo. Hoy en día sabemos que ni el lenguaje escrito ni ningún otro objeto de estudio se aprende de esa manera; en definitiva, esa concepción distorsiona el objeto de estudio y dificulta al sujeto la apropiación del mismo.

## 2. *El niño: una tabla rasa*

Otra característica que tienen todos los métodos es que suponen que el sujeto —cuando se incorpora a un proceso de enseñanza— está en el punto cero de conocimiento del objeto del que se trate. Como si previamente estuviera hueco, no hubiera nada al respecto. Entonces, nuestra tarea es llenar ese hueco, imprimir o colocar el conocimiento en ese sujeto vacío; así transformamos, se supone, al sujeto: de quien nada trae hacemos alguien que sabe *todo*. Esta concepción nos ofrece una imagen de omnipotencia del rol docente; imagen totalmente falsa, pero atractiva.

de otro es el tamaño del fragmento que se selecciona: letra, sonido, sílaba, palabra o frase. Esa idea, como sabemos, corresponde a la teoría aditiva, que supone que una persona aprende sumando trozos del objeto de estudio, hasta que —supuestamente— se apropia del todo.

En matemática los fragmentos que suelen elegirse son los números: primero se trabaja sobre el 1, después el 2, luego el 3; así se espera que el sujeto —trozo a trozo— aprenda el sistema de numeración. Cuando se abordan los colores sucede algo similar: el rojo, luego el azul, el amarillo... Habría que cuestionar si lo cromático se puede entender como la suma de los diferentes colores. Esta concepción del

Esa idea corresponde a lo que en psicología se llamó teoría de la *tabla rasa*, la cual, seguramente, estudiamos como una concepción no vigente, como parte de la historia de esta disciplina. Sin embargo, aunque sabemos que esta teoría ya no tiene vigencia, muchísimas prácticas escolares parecen sustentarse en ella; a las maestras y a los maestros, en la práctica, nos sigue resultando costoso hacerla a un lado. Desde luego, asumir que los niños tienen ideas, hipótesis, saberes, que nunca están vacíos, ni en el punto cero, nos

cuestiona, entre otras cosas, esa imagen de omnipotencia.

### 3. Se aprende por ejercitación

Otra idea que subyace a todos los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura es que se aprende por repetición y ejercitación. Es la base de muchísimos materiales impresos donde los niños trazan y trazan líneas rectas, luego curvas, para después llegar a planas de la letra *a* o la *e*, luego las sílabas *ma*, *me...* para llegar a “Mi mamá me ama”. Pareciera que para aprender hay que ejercitarse, el sentido de lo que se haga no importa. Quino\* ilustró así el sinsentido de estas prácticas (Figura 1).

Además, tal como manifiesta Mafalda, el uso del posesivo “mi” significará que la maestra se refiere a su madre, no a la mía.

Algunas de las fichas o cuadernillos de ejercitación incluyen frases como “mi nene tiene una mona”, “Lola sale sola”, “Susí amasa la masa”... que los niños tienen que copiar reiteradamente. Evidentemente no importa qué dice allí, que sea

incluso totalmente absurdo, porque lo único relevante es lograr la ejercitación.

¿Cómo reaccionaríamos si en un periódico leyéramos...

*El gobierno mexicano no va a pagar la deuda.*

*El gobierno mexicano no va a pagar la deuda.*

*El gobierno mexicano no va a pagar la deuda.*

Cualquier lector diría: “¡Basta ya!... quisiera que ampliaras de qué trata esa noticia, quiénes promueven esa decisión, qué implicaciones tiene...”. Pero la reiteración es lo que se les plantea a muchos niños en sus aulas. Aunque pudiera parecer normal, no lo es. ¿Por qué un niño tiene que estar sometido a este tipo de tareas? ¿Y qué consecuencias tiene!

Esos materiales se utilizan en muchas aulas, yo también los empleaba en mi labor docente durante años; hasta que fui analizando, revisando, sistematizando el cuestionamiento a esas prácticas escolares y, a la vez, aprendiendo a trabajar de otra forma.

Figura 1



\* Tomado de *Toda Mafalda*, Ediciones La Flor, Argentina, 1998.

#### 4. Enseñar mediante situaciones exclusivamente “escolares”

Todos los métodos proponen situaciones que sólo existen en la escuela, como si fuera decisivo y fundamental llevarlas a cabo aunque sean completamente ajenas a otros contextos y lugares. Pero si fuera de la escuela nunca se hacen es porque no son parte del uso social. Al respecto, Francesco Tonucci escribió en el artículo “El nacimiento del lector”, publicado en 1989 en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*:

Un último equívoco que sugiere el libro de lectura nace de su esencia individual e igual para todos. Tómese como absurdo a una treintena de adultos sentados en el mismo sitio, por ejemplo en la sala de espera de una estación, que leen todos el mismo libro y van más o menos por la misma página. Creo que quien entrase en dicha sala de espera miraría a su alrededor para ver si no se trata de una ficción (la filmación de una película) y si no fuese así se preocuparía mucho. Es una situación inquietante porque es absurda. En cambio, esto pasa en la escuela todos los días y nadie se preocupa por ello.

Así, los niños viven la escuela como una institución en la que se hacen cosas que sólo allí se realizan, absolutamente diferentes y hasta contradictorias con situaciones de la vida extraescolar.

#### Una concepción distinta de la enseñanza de la lectura y la escritura

Las premisas que sustentan nuestra propuesta de enseñanza de la lectura y la

escritura son muy diferentes de las que sustentan los métodos. Para contrastarlas, haremos un contrapunto de las cuatro premisas que hemos mencionado, una a una.

##### 1. El objeto de estudio es el lenguaje escrito que existe en la vida social

En la sociedad tenemos novelas, periódicos, cuentos, anuncios publicitarios, recetas de cocina, cartas, etcétera, es decir, textos que no son una suma de fragmentos. Y asumimos que alfabetizar consiste en contribuir a que los sujetos sean usuarios de los mismos, tanto que los lean como que los produzcan. Esta es una diferencia crucial entre los métodos a los que nos hemos referido y nuestra propuesta de alfabetización.

Tenemos entonces que los métodos, por una parte, trabajan sobre fragmentos pero, además, dichos fragmentos se refieren a un recorte del objeto de estudio. En lugar de trabajar con el lenguaje escrito, se limitan a ocuparse del sistema de escritura, es decir, del conjunto de letras del alfabeto y las normas de uso de esas letras. En nuestra propuesta el objeto de estudio es mucho más que eso, implica promover la lectura y la escritura de los textos sociales, no exclusivamente el uso del sistema de escritura. ¿Por qué?

Porque sabemos que aunque un sujeto sea experto en el uso del sistema convencional de escritura puede ser sumamente deficiente como lector y como

autor de textos. Dominar el sistema de escritura es una condición necesaria, pero en absoluto suficiente como garantía para producir o interpretar textos de manera aceptable o adecuada. De manera que nos interesa que los niños se apropien del lenguaje escrito como objeto social y, sin duda, queremos que al mismo tiempo vayan siendo capaces de utilizar el sistema convencional de escritura. Asumimos el lenguaje escrito como objeto social, el cual tiene un sistema convencional de escritura pero *no* es un sistema convencional de escritura.

Distinguir el sistema convencional de escritura del lenguaje escrito es imprescindible para contribuir al avance de los niños en el proceso de alfabetización. Veamos una situación concreta: cuando un sujeto está escribiendo un texto —por ejemplo, en nuestro caso: una planificación, una memoria, un informe— le surgen dudas acerca de dicho texto, en ocasiones se detiene, relee, se cuestiona, tal vez lo retoma al día siguiente, comenta y consulta con otros acerca de las inquietudes que está encarando. Pero esas dudas no se refieren a si una palabra va con *v* *chica* o *b* *grande*, con *h* o sin *h* (aunque también las pueda tener) sino que se refieren al texto: cómo decir lo que quiere decir, qué ampliar o ejemplificar, qué modificar y ajustar. En ese sentido, la producción de un texto implica resolver cuestiones que van mucho más allá del ámbito exclusivo del sistema de escritura. Y en cuanto a la lectura podemos decir lo mismo: leer un texto excede so-



Autor: Erik Rubén Ocampo Sánchez, 5 años

bremanera a la tarea de saber y conocer todas y cada una de las letras que están allí presentes.

## 2. Los niños tienen conocimientos

Los niños no son una *tabla rasa*. Desde edades tempranas son sujetos que elaboran ideas, hipótesis, saberes. Esos saberes son diferentes a los nuestros, pero también son diferentes entre los niños, aún cuando tuvieran la misma edad, porque dependen de numerosas variables que intervienen en ese proceso. Parte de nuestra tarea, cuando trabajamos con ellos, es conocer cuáles son esos saberes, las ideas que tienen acerca de, en este caso, la lectura y la escritura.

### 3. La alfabetización es un proceso

Los saberes se modifican, se transforman, se amplían y profundizan, se cuestionan y reformulan. Y, respecto a la lectura y la escritura, todos, incluso los adultos que leemos y producimos textos, estamos en proceso de alfabetización. Nunca llega un momento en el cual alguien *ya* sabe leer y escribir, nunca ya está alfabetizado. Dentro de cinco o diez años, seguramente, seremos capaces de leer y de escribir mejor que hoy, así como hoy lo hacemos mejor que hace cinco o diez años.

Concebir la alfabetización como un proceso de aprendizaje —una expresión muy utilizada y aparentemente tan sencilla— quiere decir, entre otras cosas, que se inició en algún momento (no sabremos exactamente cuándo) y nunca se acaba. Así, cada niño de la clase está, con respecto a sus compañeros y a los adultos, en un momento de su proceso de alfabetización, seguramente más próximo a unos y más distante de otros.

Para avanzar en dicho proceso —en lugar de plantear ejercitaciones y repeticiones— sabemos que es necesaria la reflexión, el cuestionamiento, el análisis, así como la discusión, la argumentación, la explicitación... De manera que es necesario diseñar situaciones didácticas en las que esas estrategias se pongan en juego en el aula.

### 4. Situaciones didácticas equivalentes a las de la vida social

En el modelo de enseñanza que comentamos al inicio las situaciones de trabajo son

exclusivamente escolares. En cambio, en nuestra propuesta, asumimos la necesidad de organizar situaciones en el aula que, de cierta manera, reproduzcan las condiciones en las que se realizan los actos de lectura y escritura en la vida social. Es decir, los propios actos sociales de leer y de escribir se constituyen en la escuela en situaciones didácticas.

¿Qué hace un sujeto cuando lee y qué hace cuando escribe? ¿Qué estrategias utiliza? ¿Qué conocimientos pone en marcha? ¿De qué manera actúa para producir o para interpretar un texto? Es necesario avanzar en el análisis de esas acciones para enseñar, para lograr organizar situaciones didácticas dentro del aula donde la lectura y la escritura impliquen poner en juego las estrategias que cualquier lector o autor de un texto pone en juego en su vida diaria.

### Algunos materiales con los cuales contar

Hay elementos que es relevante que estén presentes en un aula donde se busca promover la lectura y la escritura. Algunos son opcionales, otros imprescindibles.

#### a) Fichero de nombres propios

Es un recurso que suele estar en la mayoría de las aulas. Contamos con una diversidad creciente de publicaciones donde se fundamenta y ofrecen alternativas para organizar momentos donde trabajar con este recurso.



Autora: Luz Adela Ugarte Iglesias, 4 años

### b) Letras móviles

Es útil disponer de ellas para múltiples situaciones en las que plantear reflexiones vinculadas con las diferentes letras de nuestro sistema de escritura. Además, permiten producir textos con ellas, sin tener que trazar (eliminando así un aspecto de la escritura manual que implica ciertos grados de dificultad, tal como se evita usando el teclado de la computadora).

### c) Abecedario

Disponer de un abecedario en la pared con los diferentes tipos de letras que usa-

mos es también un recurso útil. Es una fuente de información que los niños pueden usar con cierta autonomía, cuando no recuerdan cuál es la letra que quieren utilizar en cierto texto tienen allí una opción de localizarla.

Ahora bien, hay que tener presente que estos recursos son útiles para ayudar a los niños en el proceso de avanzar respecto al sistema de escritura pero no implica que contando con ellos se constituirán en usuarios competentes del lenguaje escrito.

### d) Biblioteca

Aquí sí, llegamos a un punto imprescindible: que haya en nuestras aulas una buena biblioteca a fin de propiciar situaciones de lectura y de escritura. Sin ello es impensable que un sujeto avance en su capacidad de interpretar textos y de producir textos.

En el aula pueden faltar el fichero de nombres propios, las letras móviles o los abecedarios y, sin embargo, podemos realizar un trabajo didáctico coherente con esta propuesta si existe y se utiliza una buena biblioteca de aula. Por el contrario, la sola utilización de esos recursos no marca coherencia con esta línea de alfabetización.

Si exclusivamente organizamos momentos en los cuales analizar las letras —en qué sitio va una u otra, con cuál empieza, qué palabra tiene más letras, cuál menos— estaremos, en lugar de usar *sa, se, si*, usando tal vez *Manuel, Javier, Alicia*. Es decir, rescatamos la necesidad de hacer actividades donde se reflexione acerca del sistema

de escritura, de cuáles letras colocar, cuántas poner... pero si solamente se organizan en el aula ese tipo de situaciones, se habrá modificado el modo de abordar el sistema de escritura, pero el lenguaje escrito seguirá estando ausente.

De ahí que disponer y utilizar la biblioteca de aula sea imprescindible, más aún si la comunidad o el sector social donde trabajamos carecen de textos. Cuando los niños cuentan en su medio familiar con una rica y diversificada biblioteca —y con usuarios de esos textos— no es tan decisivo que haya una en el aula; el niño se está alfabetizando en su entorno familiar y social. Pero cuando los niños de nuestro grupo no tienen esta alternativa cotidiana, la biblioteca de aula es la única posibilidad para que sepan acerca de la existencia del lenguaje escrito, sus funciones, diversidad, opciones que abre, roles que nos permite ejercer, etcétera.

La biblioteca de aula es una invitación a que los niños se vayan constituyendo en sujetos con pleno derecho de usar la lectura y la escritura. Es una ventana al mundo letrado. A ese mundo letrado queremos que los niños entren, que lo usen haciéndolo suyo. Para ello es imprescindible que en el aula tengan textos de uso social, como hemos mencionado: cuentos, recetas, novelas, enciclopedias, libros de historia, de física, periódicos, folletos publicitarios, etcétera. Se trata de incluir en la biblioteca de aula todo lo que seamos capaces de conseguir, aunque los niños tengan 3, 4 o 5 años.

No significa que vayamos a leer en el aula de preescolar o de primaria un tratado de física, pero cuando un ser humano sabe que existen textos tan diversos, para resolver situaciones totalmente diferentes, está más alfabetizado que si no lo sabe.

En una ocasión, en un aula de niños de 3 años donde había una biblioteca sumamente surtida y diversificada, había un libro muy grueso de historia medieval. En un momento dado, uno de los niños se acercó e intentó tomarlo, pero no pudo hacerlo por el volumen y por el peso, pidió entonces ayuda a un compañero y, entre los dos, tomaron el libro y con esfuerzo lo llevaron hasta una pequeña mesa que estaba en la biblioteca; se acomodaron y comenzaron a hojearlo, dando vueltas muchas páginas a la vez para un lado y para el otro. De pronto uno de ellos, sorprendido, miró a su compañero y le dijo: “¡Cuánto, cuánto!”. Saber que hay libros que contienen tanto, tanto escrito, aunque no se lea de ahí ni una sola palabra, es estar más alfabetizado. Es ir conociendo el mundo letrado en el que queremos que participe.

Incluso incorporar obras escritas en otras lenguas. Tal vez no vamos a enseñarles francés, ruso, chino o las diversas lenguas propias de México. Pero, dijimos, queremos que la biblioteca sea una ventana al mundo letrado, y ese mundo es plurilingüe.

En una escuela del norte de España, la maestra de una escuela rural había incorporado libros de biografías de pintores y la biografía de Picasso estaba escrita en francés. Visitando en una ocasión esa es-

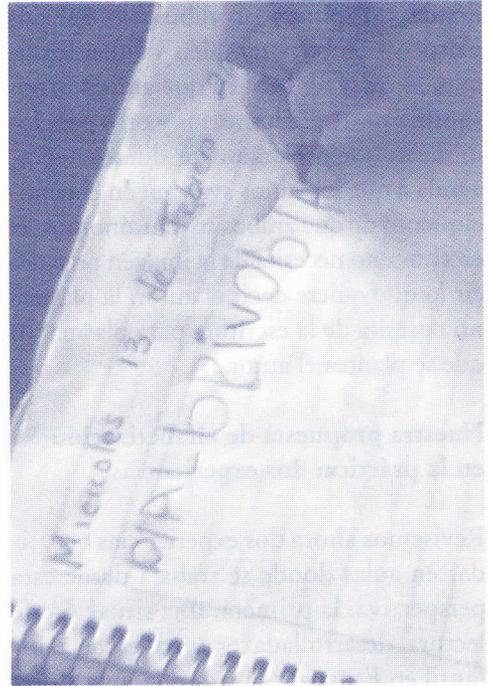
cuela, uno de los alumnos me dijo: “¿Sabes que tenemos un libro en francés?”, y rápidamente trajo el libro, mostrándome-lo, me comentó que los franceses ponen unos “sombrecitos” arriba de algunas letras que nosotros no ponemos. Saber que la escritura del francés utiliza ciertas marcas gráficas específicas de esa lengua es estar más alfabetizado que no saberlo. Por eso no censuramos nuestra biblioteca sino, como dijimos, incluyamos todos los textos que seamos capaces de conseguir, incluso en lenguas distintas a la que usamos diariamente.

#### e) Soportes e instrumentos de escritura

El acto de escribir un texto empieza antes de realizar un rastro gráfico, comienza cuando el autor toma la decisión de escribir algo y, según qué va escribir, elige un soporte y un instrumento pertinente. No escogemos lo mismo para elaborar la lista de la compra o un informe profesional.

Por eso es conveniente que en el aula los niños dispongan también de diversos soportes para escribir: hojas, papeles rayados o sin rayar, cuadernos, libretas, agendas, fotocopias o papel de reuso, etcétera. Tener en el aula diferentes soportes para escribir permite dar al niño la oportunidad de aprender a escoger el soporte adecuado en cada circunstancia.

Y lo mismo sería extensivo respecto a los instrumentos de escritura. De manera que los niños puedan escoger usar el lápiz, el bolígrafo, el rotulador fino y, si es posible, la computadora.



Rocío Flores Flota

Señalemos también la importancia de que los niños vayan sabiendo que hay instrumentos que son mucho más pertinentes para realizar trabajos plásticos y otros para producir textos. Incluso que, después de hacer un trabajo plástico utilizando los instrumentos pertinentes según la técnica empleada, cuando decida poner su nombre en dicho trabajo, que escoja un instrumento adecuado para la escritura.

#### f) Expositor para textos producidos por los niños

Disponer de un lugar específico en una pared del aula para exponer los textos que los niños escriben –así como hay un lugar

donde se exponen sus dibujos o trabajos plásticos— implica también validar, legitimar, lo que escriben. El que ambos expositores —uno para los textos y otro para los dibujos— estén claramente diferenciados, ayuda a que los niños avancen en el conocimiento de que ambos son autónomos: la escritura no necesita de la imagen para decir lo que quiere decir el autor, la plástica no necesita de la escritura para plasmar lo que se plantea el autor.

### Nuestra propuesta de alfabetización en la práctica: dos experiencias

Revisemos ahora dos experiencias ocurridas en aulas donde se trabaja desde esta perspectiva: la primera, una situación de lectura desarrollada en una escuela infantil en España y, la segunda, una situación de escritura protagonizada por un niño de primer grado de educación primaria en México. Ambos ejemplos nos permitirán reflexionar sobre cuestiones cruciales de nuestra propuesta de alfabetización.

La primera situación se desarrolla en un grupo formado por niños de 4 y 5 años, en una escuela de Andalucía. Pilar, la maestra, utiliza sistemáticamente un cartel donde todos los viernes escriben el nombre de los cinco cuentos que se van a leer cada día de la semana siguiente<sup>1</sup>. La selección de los cuentos la hace un pequeño grupo de tres o cuatro niños con ella y, conjuntamente, elaboran el cartel donde, para cada día, se

anota el título escogido. Cuando visité el aula un día jueves, el cartel que estaba colocado en una pared era el siguiente:

Los cuentos de la semana	
Lunes	Los zapatos de baile
Martes	Sube y baja
Miércoles	Arlequín
Jueves	El payaso y la princesa
Viernes	Tembeleque

Este cartel equivale a los anuncios de películas, conciertos u obras de teatro, donde se informa acerca de la programación. Es decir, se trata de reproducir en el aula un tipo de objeto que se utiliza socialmente y con la misma función.

Ese día la maestra le pidió a un par de niños —mientras ella estaba ocupada con otros— que localizaran qué cuento tocaba luego leer: “A ver... Lidia y Martín, hoy es *jueves*, *jueves*, ¿qué cuento vamos a leer hoy?” Al lado del cartel estaba colocado un calendario (el calendario era tal como el que hay en muchas casas, tiendas u oficinas; no hecho por un docente, sin dibujos ni elementos ajenos a los calendarios que se usan en la vida social). Cuando Lidia y Martín se acercaron al cartel Lidia se detuvo ante el calendario y dijo: “Aquí pone jueves” señalando el día marcado, subió con su dedo hasta donde decía *Jueves*. La maestra había enfatizado el término *jueves* con la intención de que los niños tomaran en cuenta el nombre del día correspondiente, por ejemplo, planteándose:

<sup>1</sup> La idea original se halla en Kaufman (1998).

“A ver ¿cuál es la *ju* de jueves?”, pero Lidia acudió al calendario, y cuando dijo “Aquí pone jueves”, Martín agregó: “Entonces aquí... (y señaló *Jueves* en el cartel).

En ese momento los dos niños usaron el recurso de comparar dos textos: uno sobre el que ya tenían un dato fehaciente [el calendario] y lo pusieron en relación con otro del que no tenían ese dato [el cartel]. Sigamos con detalle el razonamiento de estos pequeños para resolver el problema que les planteó la maestra:

**Lidia:** *¿Y aquí qué pone?* (mientras señala el título del cuento *El payaso y la princesa*).

**Martín:** (En voz muy baja) *Es muy largo.*

**Lidia:** *¿No dice Arlequín?*

**Martín:** *¡No! es muy largo, muy largo y ya leímos Arlequín* [Martín usa un indicador propiamente textual, la extensión del título, y un conocimiento extra textual, el hecho de que ese cuento ya se leyó durante esa semana]

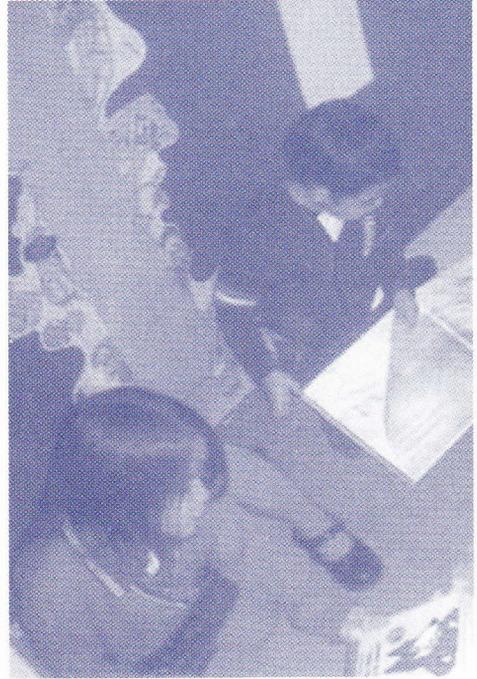
**Lidia:** *Empieza con la de Eva* [Eva es una niña de la clase].

**Martín:** *E, e, e...*

En ese momento pasó Natalia, que era otra niña de la clase, se acercó a los dos compañeros que estaban trabajando.

**Natalia:** *Mira, es más largo que el de los zapatos* (señalando la línea donde decía “Los zapatos de baile”).

**Martín:** *Sí, ahí pone los zapatos de baile* [Martín había sido parte del equipo que, el viernes anterior, había escogido los cuentos de la semana, o sea, había sido partícipe de la elaboración del cartel].



Alma Rosa Marmolejo

**Lidia:** *E, e, e...* (sigue repitiendo para sí y luego señala *PAYASO*) *pa, pa, pa.*

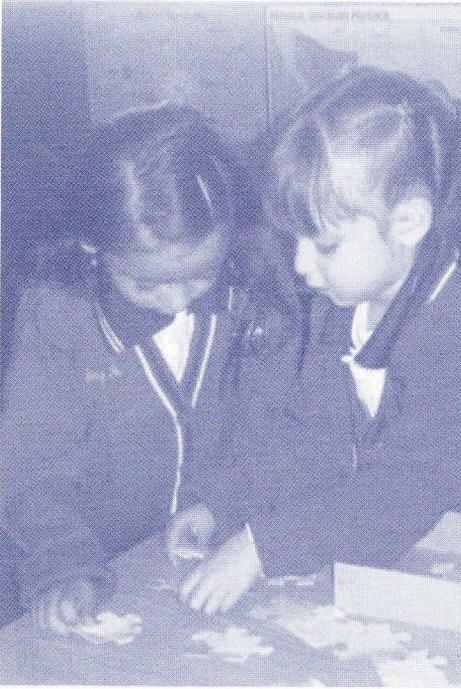
**Natalia:** *¡Había uno de payaso!* (aprovechando el elemento que aporta Lidia).

**Martín:** *Payaso, payaso...*

**Lidia:** (Señala una a una las tres primeras letras de *payaso* –*PAY*– estableciendo correspondencia biunívoca con las sílabas) *pa – ya – so* (pero luego señala las siguientes –*ASO*– y pregunta) *¿Y aquí?* [Hace una lectura estrictamente silábica, por lo tanto, hay una letra para *pa* [P], otra para *ya* [A] y otra para *so* [Y], de modo que las otras tres letras “sobran”].

**Martín:** *¿Y si busco en la biblioteca?*

**Natalia y Lidia:** *¿Qué vas a buscar?*



**Martín:** *El libro, me acuerdo cuál es el de payaso.*

Las dos estuvieron de acuerdo. Martín fue a la biblioteca, tomó el libro correspondiente y regresó al cartel, colocó la portada del libro abajo de donde decía *EL PAYASO Y LA PRINCESA* en el cartel, y verificó letra a letra que todas las que estaban en la portada del libro fuesen las que estaban en el cartel.

**Martín:** *¡¡Es este, pone lo mismo!!*

Lidia también verificó y se detuvo en la segunda línea porque, en la portada del libro, decía *EL PAYASO* (y abajo) *Y LA PRINCESA*, Lidia entonces dijo: *Y 'la' de Laura* (señalando *LA* en la segunda línea, correspondiente a *la princesa*).

**Natalia:** *Ya sabemos que es este* (como si dijera 'para qué lo sigues dando vueltas, si esto ya está resuelto').

Entonces, dudaron pero se lo llevaron a la maestra.

**Maestra:** *¡Qué bien que lo han hecho! Sí, hoy vamos a leer el cuento "El payaso y la princesa".*

Los tres rieron con complicidad y alegría.

Lo que estos tres niños han hecho es un acto de lectura, aunque no lean de manera convencional. Cuando decimos que es necesario que los niños lean desde el inicio de la escolaridad, y que desarrollen la capacidad lectora con autonomía, no queremos decir que lean cada una de las letras que están puestas en un texto, sino que utilicen todos los indicadores y estrategias posibles para realizar interpretaciones de los textos que encaran.

Ahora veamos un ejemplo de cómo escribe un niño que aún no lo hace de manera convencional y autónoma. Este ejemplo lo recogí en México (Nemirovsky, 1999), en un aula de primero de primaria, en una escuela del Distrito Federal. La maestra había diseñado una actividad interesante: contó a sus alumnos que tenía que hacer un inventario con todo lo que había en el aula y les pidió su ayuda; cada uno debería hacer una lista de lo que había en el aula, luego entre todos iban a unificar el inventario para que nada faltara.

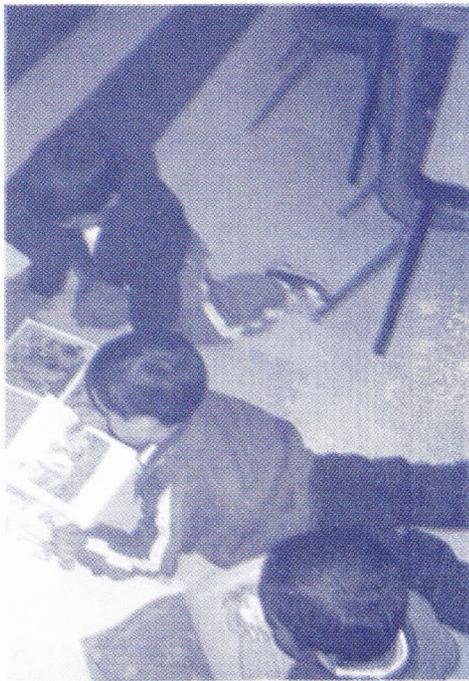
Me senté junto a Eduardo, un niño de seis años y cuatro meses, quien comenzó el trabajo con mucho entusiasmo. Para cada palabra que quería escribir necesitaba

consultar, reflexionar, cuestionarse; pero denotaba interés y empeño en lograrlo. Disponía de una hoja en blanco y un lápiz de madera de la marca Berol MIRADO (grabada en el lápiz con letras doradas).

Comenzó a hacer su inventario y lo iba comentando conmigo: “Puerta, puerta, primero voy a poner puerta”. Independientemente que me resultara gracioso que en un inventario del aula se anotase *puerta*, así lo decidió Eduardo, y por lo tanto le dije: Sí, claro, escribe puerta. Entonces él empezó: “P, p, pu, pu la de puerta, pu, pu, puerta” (escribe PU), “ta, ta, la a de ta” (agrega A, quedándole PUA). Es una escritura propia de la fase silábico-alfabética donde, como sabemos, los niños ponen más de una letra para cada sílaba pero no todas las letras correspondientes a una escritura convencional. Ese mismo procedimiento siguió para escribir mesa [MSA], y así sucesivamente: cuaderno [CADEO], libro [LBO], pizarrón [PSAO], biblioteca [BLTA]. Fue un proceso lento y laborioso.

Antes de seguir narrando lo sucedido, debemos recordar que en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura los niños pasan por un periodo en el que piensan que cuando en algún objeto hay algo escrito, lo que está escrito es el nombre del objeto; a lo cual se llama *hipótesis del nombre*. Por eso suponen, por ejemplo, que en la escritura *Marlboro* dice cigarros, en *Alpura*, crema o leche.

Cuando Eduardo llegó a elaborar su inventario de seis palabras la situación continuó de la siguiente manera.



Alma Rosa Marmolejo

**Eduardo:** (Me muestra su lápiz y comenta) *Voy a poner lápiz porque hay muchos lápices en el salón.* (Luego mira su lápiz y exclama) *¡Acá dice lápiz!* (mientras señala Berol MIRADO en su propio lápiz).

**Observadora:** *¿Sí?*

**Eduardo:** (Me mira asombrado, como si no entendiera por qué ponía en duda su certeza). *La... la* (mira su lápiz y señala la B –primera letra de Berol–). *Esa está...* (mira su lista escrita en la hoja y encuentra BLTA) *acá. ¿Qué escribí acá?* (porque una cosa es escribir y otra es recuperar lo que ha sido escrito).

**Observadora:** *Ahí escribiste biblioteca, creo.*

**Eduardo:** *Ah, sí. Bi... biblioteca, lá-*



Alma Rosa Marmolejo

*piz, la... piz. No* (vuelve a mirar su propio lápiz y observa la segunda palabra escrita: MIRADO). *Acá* (señala la M), *ésta, ésta la escribí* (busca en su lista y encuentra MSA). *¿Qué dice acá?*

**Observadora:** *Abí habías escrito mesa.*

**Eduardo:** *Sí, eso. Mesa... me... me... lápiz... la... la... me. Pero...* (con expresión de gran sorpresa), pero entonces esto (levantando en alto su lápiz) *¡no es un lápiz!*

Aquí la *hipótesis del nombre* se impone: si ahí no dice lápiz, el objeto no es un lápiz. Es lo que podríamos denominar la *fuerza de una hipótesis*, que lleva al sujeto a negar la existencia de un objeto conocido con tal de seguir sustentándola.

Lo que le ocurrió a Eduardo no le pasa sólo a los niños de 5 o 6 años sino a todos los seres humanos. No basta que el sujeto se enfrente a un dato que contradice su hipótesis para ponerla en duda; puede poner en duda el dato. Eso nos sucede también a los maestros: muchas veces no creemos que los niños tienen hipótesis, que saben y piensan acerca de la lectura, de la escritura... Y en ocasiones preferimos seguir creyendo que son una *tabla rasa* para no poner en tela de juicio la concepción educativa y nuestro propio quehacer.

Cambiar de teoría es un trabajo cognitivo arduo, difícil, lento y complejo. Este proceso implica periodos en los que trabajamos y asumimos algunas alternativas didácticas contemporáneas, pero en otros momentos volvemos a usar las que conocemos de toda la vida. Quizá hayamos trabajado siempre según la *teoría x*, y un día decidimos hacer una actividad que se sustenta en la *teoría y*, pero luego volvemos a *x*, hasta que a la semana siguiente retomamos nuevamente alguna actividad sustentada en la *teoría y*, quizá dedicándole mayor tiempo que en la ocasión anterior. Puede suceder que en una misma jornada escolar indiquemos a los niños que copien *ma, me, mi, mo, mu*, varias veces seguidas y, luego, les propongamos que escriban un cuento.

En todo proceso de cambio de concepciones educativas pasamos por momentos de oscilación y cuestionamiento donde, en la práctica, coexisten diferentes

teorías, alternando actividades de un tipo y de otro. Durante ese proceso nuestra práctica puede ser incoherente, pero esa incoherencia es parte de nuestro proceso de aprendizaje.

Esto no significa asumir una posición ecléctica. Alternar situaciones didácticas sustentadas en diferentes teorías –porque todavía no logramos organizar la totalidad del trabajo en base a la teoría que intentamos asumir– es lo que generalmente sucede. Sin embargo, escoger actividades de manera aleatoria, sin analizar la teoría que subyace a cada una, es radicalmente distinto. De lo que se trata es de constituirnos en profesionales de la educación consistentes, comprometidos con una concepción educativa, lo cual implica un proceso prolongado y laborioso de análisis, reflexión, estudio, contrastación.

### Para terminar

Quiero compartir un fragmento del último libro de Albert Camus, *El primer hombre*, que quedó inconcluso a raíz de la muerte accidental del autor. Es una obra autobiográfica donde hace referencia a su escuela, ubicada en una zona pobre de Argelia, donde vivía con su madre y su abuela. Ellas no sabían leer y en su casa no había libros. En tercer grado de primaria Albert Camus tuvo un maestro que le ayudó a descubrir la literatura y

a valorarse a sí mismo. Así lo cuenta el autor:

No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. [...] En la clase del señor German,<sup>2</sup> sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. [...] Al final de cada trimestre, antes de despedirlos para las vacaciones y de vez en cuando, si el calendario lo permitía, [el maestro] tenía la costumbre de leerles largos pasajes de *Les Croix de bois*, de Dorgelès. [...] Sólo escuchaba con toda el alma una historia que su maestro leía con toda el alma, y que le hablaba otra vez de la nieve y su amado invierno, pero también de hombres singulares... [...]

Y el día, al final del año, en que habiendo llegado al término del libro, el señor Bernard leyó con voz más sorda la muerte de D., cuando cerró el libro en silencio, confrontado con su emoción y sus recuerdos para alzar después los ojos hacia la clase sumida en el estupor y en el silencio, vio a Jacques en la primera fila que lo miraba fijo, la cara bañada en lágrimas, sacudiendo por sollozos interminables, que parecían no cesar nunca.

–Vamos, vamos pequeños –dijo el señor Bernard, con la voz apenas perceptible y se puso de pie para guardar el libro en el armario, de espaldas a la clase.

–Espera, pequeño –dijo el señor Bernard. Se levantó con esfuerzo [...] Revolvió en un cajón, lo cerró, abrió otro, sacó algo.

–Toma –dijo–, es para ti.

<sup>2</sup> Aquí el autor da al maestro su verdadero nombre.

Jacques recibió un libro forrado con papel de estraza y sin nada escrito en la cubierta. Aun antes de abrirlo supo que era *Les Croix de bois*, el mismo ejemplar que el señor Bernard les leía en clase.

—No, no —dijo— es... Quiso decir: “Es demasiado bello”. No encontraba las palabras.

El señor Bernard meneó su vieja cabeza.

—El último día lloraste, ¿te acuerdas? Desde ese día, el libro es tuyo. —Y se volvió para esconder sus ojos súbitamente enrojecidos.

Treinta o cuarenta años después Albert Camus [el niño Jacques] ganó el Premio Nobel de Literatura; entre las primeras cosas que hizo al recibir la distinción fue escribirle a su maestro, el señor Germain [Bernard].

No pretendo afirmar que todos tengamos en nuestras clases potenciales pre-

mios nobeles, pero estoy convencida de que tenemos sujetos mucho más capaces, con mayores posibilidades de las que a veces creemos. Trabajando en la línea que hemos esbozado, promovemos que los niños avancen tanto como sea posible. e

## Referencias bibliográficas

KAUFMAN, Ana Ma (1998), *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires, Santillana.

NEMIROVSKY, Myriam (1999), “‘Esto no es un lápiz’ o la fuerza de una hipótesis”, en Carvajal Pérez F. y Ramos García, J. (coordinadores), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*, Sevilla, M.C.E.P.