

LA ESCRITURA Y LA ESCUELA

Reflexiones desde la psicología.

María Angélica Möller*

Abstract

Este trabajo intenta mostrar la importancia del acceso a la escritura en la actualidad, así como la modificación que ha sufrido en los últimos años el conocimiento al respecto de los procesos que la misma involucra.

Este nuevo conocimiento proviene en buena medida de investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas. Esta última perspectiva, en el encuadre epistemológico genético que la comprende, permite trabajar con la complejidad de este objeto de conocimiento: la lengua escrita, el sistema de escritura, el lenguaje que se escribe, objeto social y simbólico, que requiere de un complejo trabajo intelectual para su apropiación.

La escuela, institución encargada de la alfabetización, dispone hoy de otra mirada para enfrentar el consuetudinario fracaso de numerosos niños y jóvenes en este dominio.

Situando el problema

Escribir en el fin del milenio es tarea difícil, tal vez siempre lo fue.

Situaré en principio la actividad de la escritura en el contexto de un problema educativo, el enorme y nunca bien dimensionado fracaso escolar.

* Licenciada y Profesora en Pedagogía. Profesora Regular de Psicología Educacional. Facultad de Psicología. U.N.C. Profesora a cargo de los Seminarios I y II: Psicogénesis de la Lengua Escrita. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.

Comenzaré por recordar ciertas manifestaciones de este problema en el dominio de la lengua escrita, que no por ser de público conocimiento resultan menos preocupantes:

-los alumnos fracasantes en el primer ciclo del nivel primario tienen mayor dificultad en Lengua que en otras áreas del curriculum.

-en el nivel medio, en una investigación realizada en primeros años de escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, Castellano ocupaba el 2º lugar entre las materias más reprobadadas por los alumnos, junto a Historia y Geografía (1er. lugar: Matemática), presentándose las competencias para leer y escribir asociadas al fracaso en las restantes asignaturas (Olavarría y otros, 1991).

-en la universidad, a la mayoría de los alumnos les resulta una ardua tarea producir un texto de mediana calidad, sea éste de los más usados socialmente o de carácter informativo- científico relativo a su dominio específico de estudio.

Entre los niños que desertan en los primeros tramos del sistema educativo y los profesionales inhábiles escritores, se desenvuelve una compleja historia de aprendizajes, en su mayor parte escolares, plagada de malentendidos, en la que se cruzan preguntas incoherentes y respuestas contradictorias.

Desde el punto de vista de los niños, leer y escribir pueden ser aprendizajes desafiantes y placenteros; para muchos otros, son tareas plagadas de obstáculos incomprensibles, observándose que a medida que se avanza en el sistema educativo, el alumno se resigna y el docente se desentiende, pero continúa exigiendo habilidades y expertez. Podríamos decir que esto es semejante o paralelo a lo que ocurre en el sistema social: la exclusión de numerosos sujetos según criterios de exigencia y selección que no alcanzan a ser comprendidos ni cuestionados.

Y en el ámbito de los docentes, muchos de ellos tienen la sensación de haber perdido la batalla, corroídos además por los cuestionamientos surgidos del impacto de las nuevas tecnologías: la "alfabetización informática" parece

esestimar la tarea alfabetizadora del maestro (Ferreiro E., 1996). Tal vez aún no hemos alcanzado a vislumbrar las relaciones entre una y otra, lo que sí sabemos es que la computadora ha vuelto a requerir de la escritura, tal vez con más complejas y nuevas funciones.

Otro dato fundamental del problema del fracaso en la adquisición de la lengua escrita, es que, como ya lo han señalado diversos investigadores, no se distribuye democráticamente; si bien está presente en todos los sectores sociales, afecta masivamente a los grupos carenciados, generándose una brecha cada vez mayor entre los "alfabetos críticos" (Burstall, 1991, 1) y los analfabetos o semi-analfabetos¹.

A partir de 1979 (Ferreiro y Teberosky) se puso en evidencia que la lengua escrita no sólo tiene importancia en el medio escolar, y que su adquisición se inicia antes de la escuela en los otros contextos en que los niños habitan. Pero, si bien a esta altura nadie duda de que la lengua escrita es un contenido que reviste tan alto valor para el sistema educativo en todos sus tramos porque existe y es valiosa fuera de él, las razones y relaciones no están tan claras.

Sin embargo, la mayoría de estas cuestiones pueden ser consideradas hoy desde nuevas perspectivas, las cuales tienen que ver con investigaciones realizadas en el campo de la psicología y la psicolingüística, y específicamente con investigaciones psicogenéticas.

Así, la lengua escrita, contenido escolar conflictivo, se constituye como un caso particular en que la investigación psicológica revoluciona algunas concepciones pedagógicas, generando nuevas investigaciones didácticas, e impactando, tal vez más lentamente, pero también en las prácticas psicopedagógicas y psicoterapéuticas.

En lo que sigue intentaré mostrar, de modo reseñado, algunos aspectos profundamente revisados a partir de dichas investigaciones, como así también la posibilidad de aproximar nuevas ideas desde otras teorías, que enriquezcan la mirada y las preguntas sobre estos hechos.

La lengua escrita como objeto de conocimiento: sus complejidades

Una nueva mirada sobre la lengua escrita tiene lugar cuando se atienden los problemas, la experiencia específica que les plantea a los sujetos que interactúan con ella. Es la perspectiva epistemológica genética la que permite discriminar las propiedades de un objeto como objeto de conocimiento.

Un reciente trabajo de Emilia Ferreiro (1996) reitera y pone de relieve las particularidades de la lengua escrita como objeto cultural, relacionándolo con los procesos psicológicos que suscita; es un producto cultural construido socialmente; es un objeto simbólico y tiene un alto valor social agregado. Este último tiene que ver con los usos y las funciones que las sociedades, en su desarrollo histórico, le asignaron.

Se materializa por medio de un sistema de marcas, producidas por seres humanos sobre una superficie, marcas que se presentan en un orden lineal y que se organizan en un espacio. Este sistema está relacionado a su vez con otro: el del lenguaje.

Estas marcas - grafías, impenetrables para los iletrados, manifiestan a sus ojos un poder especial: con sólo mirarlas se produce el lenguaje (Teberosky y Tolchinsky, 1992, ²).

Ese lenguaje no es el conversacional de todos los días, es lenguaje escrito, tiene sus características propias.

Además, *“el que lee habla a otra persona, pero lo que el lector dice no es su propio discurso. El lector dice las palabras de ‘Otro’, o tal vez de ‘muchos Otros’, que vienen de no se sabe dónde, escondidos bajo las marcas”* (E. Ferreiro, 1996).

Freud, cuando analiza la esencia del término ‘cultura’ como la suma de producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales, señala: *“La escritura es, originalmente, el lenguaje del ausente.”* (1930)

La investigación histórica también nos enseña que leer y escribir son prácticas construídas culturalmente, que se ejercen sobre objetos culturales y plenas de significados.

Develar esta naturaleza ‘mixta’ - material y atravesada de significados sociales- de la lengua escrita como objeto de conocimiento contribuye a aclarar la complejidad de los procesos que requiere de los sujetos aprendices o usuarios. J. Piaget y R. García permiten comprender mejor estos aspectos cuando señalan que las situaciones que constituyen la experiencia de los niños están generadas por su ambiente social, y las cosas aparecen en contextos que les dan su significación específica, agregando:

“No se asimilan objetos ‘puros’. Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. Cuando el sistema de comunicación del niño con su entorno social se hace más complejo y más rico, y particularmente cuando el lenguaje se convierte en medio dominante, lo que podríamos llamar la experiencia directa de los objetos comienza a quedar subordinada, en ciertas situaciones, al sistema de significaciones que le otorga el medio social.” (1982, citado por E. Ferreiro).

Hoy disponemos de conocimientos sobre los procesos intelectuales de los niños en este dominio, en virtud de numerosas investigaciones psicogenéticas. Sabemos que la escritura es un objeto acerca del cual se piensa (es un objeto conceptual distinto de una técnica o un instrumento, se necesita una actividad intelectual para adquirirlo), y es un objeto que permite pensar acerca de lo representado por él. Esto, que hoy casi parece una obviedad, hasta muy recientemente no lo era: se desconocían, y por ende se excluían de las propuestas de alfabetización inicial los procesos intelectuales que la apropiación de la lengua escrita involucra.

Los niños ¿escribientes o escritores?

Al decir de Emilia Ferreiro, saber que aquellas marcas producen lenguaje es una cosa; entender cómo lo hacen es otra bien diferente.

Es este trabajo intelectual el que la investigación psicogenética permitió vislumbrar, los procesos infantiles específicos de construcción de conocimiento en este dominio cultural, la escritura.

La lengua escrita pre-existe, existe de distintas maneras en el entorno de los sujetos, los niños necesitan entender esas marcas, pero deben construir (reconstruir) el sistema para conquistarlo.

Se ha evidenciado que para alcanzar progresivamente el dominio de la escritura se requiere de una actividad estructurante, que a la vez organiza y relaciona al sujeto y al objeto. Es necesaria la presencia del objeto en toda su riqueza, que proporcionará información y experiencia específica, pero esa información será asimilada a los esquemas conceptuales del sujeto.

Así, se van produciendo construcciones conceptuales que siguen una secuencia que arriba a una comprensión analítica del sistema escrito, cuando se fonetizan las marcas escritas y se relacionan con el lenguaje oral. La investigación descubrió otras hipótesis infantiles anteriores a este momento, que revelan los modos de conceptualizar el sistema de la lengua escrita en distintos momentos de esa construcción.

O sea que para arribar al manejo alfabético del sistema, se necesita de un intenso trabajo intelectual, que se ha visto verificado hasta ahora en relación a las distintas variedades dialectales del español, y a los idiomas inglés, francés, portugués, italiano, catalán y hebreo.

Recuperar el trabajo intelectual en relación a la adquisición de la escritura no es poca cosa. Los niños en actividad de escritores piensan y despliegan una riquísima actividad cognitiva, en la que se entrecruzan problemas de construcción lógica relacionados a problemas que el propio objeto de conocimiento propone, y esto se traduce en interpretaciones originales (hipótesis) que no surgen de la lectura directa de los datos ni de la transmisión por parte de otros sujetos ya alfabetizados.

Lo anterior ocurre cuando los niños no son limitados al mero papel de escribientes o copistas de textos ajenos.

No es el objeto aquí desarrollar el proceso intelectual a través del cual los niños se alfabetizan. Sí cabe mencionar que la reciente investigación psicogenética continúa discriminando y profundizando nuevos aspectos, y avanza, por ejemplo, en dirección a comprender la génesis que los niños siguen en la elaboración de textos.

Casi seguramente Vigotsky intuía la riqueza de estos procesos. Refiriéndose a la diferencia entre aprender a usar una máquina de escribir y aprender a escribir, decía:

“El proceso de aprender a escribir es muy diferente. Algunas investigaciones han demostrado que este proceso activa una fase de desarrollo de los procesos psicointelectivos enteramente nueva y muy compleja, y que la aparición de dichos procesos entraña un cambio radical de las características generales psicointelectivas del niño; de la misma manera, el aprender a hablar marca una etapa fundamental en el paso de la infancia a la primera niñez.” (1934).

Otro importante aspecto relacionado con la escritura es el desarrollo de habilidades metalingüísticas, procesos sobre los cuales, según entiende Emilia Ferreiro, poco conocemos (1995). En un trabajo de investigación realizado con Sofía Vernon (1992) analiza el impacto directo de la alfabetización en un aspecto como la concientización de las palabras; al concluir ambas sugieren que lo escrito puede jugar un rol muy importante en la objetivación de lo oral, y por tanto en la adquisición de la terminología metalingüística.

David Olson (1995) analiza la capacidad de “descentrarse”, o “salirse” o “colocarse afuera” (capacidad metalingüística) para observar el lenguaje que se está usando, y plantea que esto genera efectos sobre el pensamiento.

Con su “hipótesis metalingüística” propone que la escritura es por naturaleza una actividad de tal categoría: representa al lenguaje, y a la vez lo convierte en un objeto de reflexión. Se genera así un metalenguaje, que representará aspectos (conceptos metalingüísticos) de “enorme significación educacional”, y ejemplifica:

“Para citar un caso muy simple, la comprensión de la diferencia entre una premisa y una inferencia, aunque sutil, es sumamente importante para escribir y argumentar, pues si una preposición es una premisa, debe ser reconocida, mientras que si es una inferencia debe ser justificada. Estos conceptos sutiles constituyen una parte importante de los niveles superiores de cultura escrita que esperamos brinden nuestras escuelas y universidades.”

Olson observa que las personas que escriben perciben estas distinciones aunque no conozcan el metalenguaje para referirse a ellas. Además, señala que parece ser la práctica de escribir la que convierte al habla en objeto de reflexión, citando las investigaciones de Ferreiro para corroborar este último punto.

Ahora bien, se puede inferir que los procesos arriba mencionados tienen relación con la función de externalización (reificación) que la lengua escrita cumple para numerosos autores. Y se puede reflexionar que el poder ejercerlos, analizarlos y eventualmente investigarlos tiene importancia en la formación universitaria de pedagogos y psicólogos.

La escritura y la escuela

Señala Olson que las instituciones sociales no sólo utilizan los textos, sino que una específica de ellas introduce a los niños en la sociedad a través de los textos.

A comienzos de la década del 70, cuando se desarrollaban las primeras investigaciones psicogenéticas, ya se observaba cómo el lenguaje oral en la escuela giraba en torno al lenguaje escrito. Y a pesar que la función alfabetizadora de la escuela es tal vez la única que nunca fue cuestionada, los resultados no son los esperados.

Se continúan ignorando dos aspectos esenciales a cualquier propuesta pedagógico-didáctica: la problemática del contenido (en este caso, el sistema alfabético de escritura y la variedad de lenguaje que constituye el lenguaje que se escribe) y las características de los procesos de los sujetos aprendientes, en general y en el dominio que tratan en particular.

Se puede acordar entonces con Delia Lerner cuando propone (1996) una profunda modificación del paradigma que sustenta la concepción de enseñanza vigente en la escuela: *"paso a paso y acabadamente"*, para sustituirlo por otro: *"compleja y provisoriamente"*. En verdad, cuando los niños ingresan al nivel inicial o al nivel primario, ya se han enfrentado con la complejidad de los textos escritos, que aparecen, cualquiera sea su medio social, en portadores diversos. Y es más costoso para la escuela tratar de simplificar un objeto cultural complejo al punto de desvirtuarlo, que propiciar el despliegue de procesos también complejos, pero vitales, que desafían esas escrituras.

Recientemente Guy Brousseau manifestaba en Córdoba: *"...los saberes de la psicología están en el centro del problema didáctico"*, y convocaba a esta disciplina a entrar en los problemas educacionales.

Esto último está lejos de significar una postura didáctica de espera o de *laissez-faire*, por el contrario se requiere de una intervención docente repetuosa pero a la vez precisa, conocedora de ambas problemáticas: la del sujeto y la del objeto, sin olvidar la problemática de la propia tarea de enseñanza. La investigación interdisciplinaria entre la psicología y la didáctica abre caminos en este sentido; antes que psicologismo, se trata de recuperar equilibradamente los resultados de investigaciones empíricas.

Para terminar, me permito tomar estas ideas de Roland Barthes, quien desde otra perspectiva enriquece los significados de la actividad escritora en relación a los intercambios intersubjetivos (1975). Luego de situar a la lectura como conductora del Deseo de escribir, aclara que no queremos escribir como el autor cuya lectura nos complace: lo que deseamos es el deseo de escribir que el escritor ha tenido, es más, deseamos el deseo que el autor ha tenido del lector mientras escribía. Cita al escritor Roger Laporte:

“Una lectura pura que no esté llamando a otra escritura tiene para mí algo de incomprensible... La lectura de Proust, de Blanchot, de Kafka, de Artaud no me ha dado ganas de escribir sobre esos autores (ni siquiera, añado yo, como ellos), sino de escribir.”

Así, la lectura resulta ser verdaderamente una producción de trabajo, de deseo de producción (ya no de imágenes interiores, de proyecciones, de fantasmas). La cadena de deseos se comienza a desencadenar, hasta el infinito, agregando:

“Este placer de la producción ¿es elitista, está reservado tan sólo para los escritores virtuales? Todo, en nuestra sociedad, sociedad de consumo, y no de producción, sociedad del leer, del ver y del oír, y no sociedad del escribir, del mirar y del escuchar, todo está preparado para bloquear la respuesta: los aficionados a la escritura son seres dispersos, clandestinos, aplastados por mil presiones.

Se plantea ahí un problema de civilización; pero, por lo que a mí respecta, mi convicción profunda y constante es que jamás será posible liberar la lectura si, de un solo golpe, no liberamos también la escritura.”

Cabe preguntarnos si este “problema de civilización”, el acceso social a la escritura, con todas sus implicancias en relación a la producción intelectual y cultural en general, no es acaso un problema candente para pedagogos y psicólogos, asesores de escuelas, capacitadores de docentes, terapeutas de niños en dificultades.

BIBLIOGRAFÍA:

- Barthes, R. (1975): “Sobre la lectura”, en *El susurro del lenguaje*, Edit. Paidós, Bs. As.
- Burstall Clare (1991): “El alfabetismo en una Europa en plena evolución”, *Rev. Perspectivas*, Vol XXI, n° 4.
- Castorina Antonio (1996): “El legado de Piaget para la educación. A cien años de su nacimiento”. *Rev. Ensayos y experiencias*, Año 3 n° 14.
- (1989): “La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento”, en *Problemas en psicología genética*, Miño y Dávila Edit. Buenos Aires.
- Ferreiro E. y VERNON S. (1992): “La distinción de palabra /nombre en niños de 4 y 5 años”, *Rev. Infancia y aprendizaje*, n° 58, Madrid.
- Ferreiro Emilia (1996): “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”, *Rev. Avance y perspectiva*, Vol. 15, CINVESTAV, México.
- (1995): “El bilingüismo, una visión positiva”, *Seminario CINVESTAV, UNAM.*
- (1996): “Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget”, art., *Rev Substartum* n° 8-9, Barcelona.

(1996): "Caperucita roja aprende a escribir. Estudios Psicolinguísticos comparativos en tres lenguas". Edit. Gedisa, España.

(1996): "The acquisition of cultural objects: the case of written language" *Prospects*, vol XXVI, n° 1, March 1996.

Ferreiro Emilia y Teberosky Ana (1979): "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", México, Edit. Siglo XXI.

Freud, S.: (1930): "El malestar en la cultura", O.C., tomo VIII, Biblioteca Nueva, Madrid 1974.

Lernar, D. (1996): La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, en PIAGET - VIGOTSKY: CONTRIBUCIONES PARA REPLANTEAR EL DEBATE, Edit. Paidós, Bs. As.

Olavarría A. José y otros (1991): "El fracaso escolar, un desafío para la educación en democracia. Factores que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos de 1º año del nivel medio de Córdoba, Capital". DAEI, Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba.

Olson, D. R. (1995): "La cultura escrita como actividad metalingüística" en Olson D.R. y Torrance N: *Cultura escrita y oralidad*.

Piaget, J. y Garcia, R.: (1982): "Psicogénesis e historia de las ciencias", Edit. Siglo XXI, México.

Teberoski A. y Tolchisky L. (1992): "Más allá de la alfabetización", *Rev. Infancia y aprendizaje*, N° 58, Madrid.

Teberosky Ana: (1992): "Aprendiendo a escribir". Edit. ICE. Horsori, Barcelona.

Torrance. y Olson D (1994): "El papel de la alfabetización en la comprensión de la interpretación", en *Rev. SUBSTRATUM*, Vol. II n° 4, Barcelona.

Vygotsky L.S. (1936): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en Luria, Leontiev, *Vygotsky: Psicología y pedagogía* Edit. Akal.

Notas

¹ Clare Burstall habla de niveles superiores de "alfabetismo crítico" o "imaginativo", necesario para que los individuos puedan desarrollar su pleno potencial en una sociedad democrática; niveles que implican libertad y poder para, entre otras cosas: ejercer la expresión, formular juicios críticos, resistir la propaganda, evitando quedar a merced de las cada vez más poderosas fuerzas de persuasión.

² "En 1570 Titu Cusi Yupanqui, el anteúltimo emperador Inca que se resistió a los españoles, en la relación que al final de su vida le dictó al Gobernador García de Castro, describe a los conquistadores como 'hombres barbudos que hablan solos sosteniendo entre sus manos hojas de tela blanca'".