

**ESCRIBIMOS EN EL AULA,
SEGÚN EN QUÉ AULA**

Myriam Nemirovsky

En *Aula de infantil*, 18 – Marzo-Abril 2004

Enseñar a escribir es un compromiso que, desde las etapas iniciales corresponde básicamente a la institución escolar. La manera en que el docente afronta esta tarea variará sustancial y cualitativamente según la postura o perspectiva educativa que asuma. Es la producción de auténticos textos de uso social en el aula lo que marca la diferencia entre formar autores de textos de calidad o reducirse a promover la realización de meros ejercicios. Es necesario hacer del sistema convencional de escritura un objeto de conocimiento sobre el cual ejercer la reflexión y el análisis, no meras ejercitaciones repetitivas mediante sílabas, palabras o frases sin sentido alguno y carentes de la más mínima significación.

Escribir es una acción humana que consiste en producir textos, y llevarla a cabo implica tres tipos de retos. En primer lugar, decidir qué y cómo decir por escrito lo que se desea; en segundo lugar, si se pretende que el texto tenga uso social, utilizar un sistema de escritura convencional y, en tercer lugar, hacerlo de manera legible y presentable. Tenemos entonces tres aspectos que comprometen distintos tipos de conocimientos por parte del sujeto:

✎ Decidir qué y cómo decir por escrito lo que se desea. Es, obviamente, la tarea primordial y más compleja que encara el autor de un texto, regida por la reflexión, el análisis, la selección de opciones. Mientras el autor sopesa, contrasta, prioriza, revisa, realiza cambios, etcétera, va perfilando los criterios que determinan su texto. Las decisiones que el autor asume durante este proceso están regidas por la función y el destinatario de su texto, que son los hilos conductores que lo orientan a lo largo de la tarea.

✎ Utilizar un sistema convencional de escritura. Para que un texto pueda tener uso social es necesario que se ajuste al sistema convencional de escritura, ya que es una condición necesaria para que el lector pueda ser usuario de ese texto, de manera que la comunidad letrada usuaria de cada lengua utiliza un sistema de escritura reglado, que sus miembros adoptan y comparten, propiciando así la producción e interpretación social de textos en dicha comunidad.

✎ Hacerlo de manera legible y presentable. Una cierta claridad en el modo de graficación es necesaria para que el texto tenga funcionalidad. Si bien es un aspecto sumamente laxo y la escritura admite una amplia gama de variaciones en cuanto a tipografía y modos de trazado, hay que tomar en cuenta algunas condiciones mínimas que permitan hacerlo legible y, además, una apariencia agradable contribuye a generar mayor deseo por leerlo.

Como vemos, los tres aspectos vinculados con la producción de un texto son tan distinguibles e incluso separables que cada uno de ellos puede ser asumido por un sujeto diferente. Por ejemplo, el autor lo produce dictándolo, quien lo grafica utiliza un sistema convencional de escritura y, por último, un tercer sujeto se ocupa de mejorar la legibilidad y presentación utilizando un procesador de texto. Evidentemente, el aspecto crucial es la producción como tal, que está a cargo del autor. Los otros aspectos son subsidiarios del primero.

Es claro que si el usuario es exclusivamente el propio autor –como en el caso de notas, listas, apuntes o esquemas para conservar cierta información, diarios personales, etcétera-, tanto el sistema de escritura como la legibilidad y la presentación quedan completamente relegados, ya que basta con que el autor logre recuperar lo que allí ha escrito cuando desee hacerlo. Pero, como

dijimos, desde la perspectiva de los textos destinados a usarse socialmente, dichos aspectos cobran peso.

Implicaciones en ámbito escolar

Ahora trasladémonos a la enseñanza. A partir de lo señalado, encarar la formación de sujetos capaces de producir textos implica centrar el trabajo didáctico en la enseñanza de cómo elaborarlos con la mayor calidad posible, tomando en cuenta en cada caso la función y el destinatario. Ahora bien, como en las etapas iniciales del aprendizaje los niños no utilizan todavía el sistema convencional de escritura, cuando los elaboran para darles uso social requieren ser transcritos convencionalmente y puedan cumplir así la función con la cual se escriben.

Pero, entonces, ¿cómo encarar didácticamente los tres aspectos involucrados en la producción de textos? Dos aspectos los abordamos desde el inicio de la escolaridad: el avance en la calidad textual de sus producciones y el aprendizaje del sistema convencional de escritura. Es evidente que nos interesa que los cuentos que escriban sean interesantes y sugerentes con un claro énfasis en lo literario; que sus cartas cumplan la función comunicativa y sean, en cada caso, acordes con las personas a quienes van dirigidas; que en sus recetas se explicita claramente cómo prepararlas; que sus anuncios publicitarios sean verdaderamente promotores de lo que intentan propiciar, etcétera. Por lo tanto, el eje fundamental de la tarea docente consiste en impulsar el avance de la calidad textual en las producciones de los niños, y en dichos procesos favorecemos el análisis del sistema de escritura.

Ahora, un ejemplo

Si los niños están elaborando un libro de cuentos mediante el aporte de un cuento individual escrito por cada miembro del grupo, nuestra tarea esencial es impulsar el que dichos cuentos sean lo más coherentes, mejor estructurados, con el léxico más literario... que consideremos posible por parte de cada autor. Y el proceso de trabajo sería el siguiente: el autor escribe el cuento y a la vez nos lo va diciendo en voz alta para que podamos transcribirlo –utilizando nosotros otro folio donde lo hacemos mediante el sistema convencional de escritura-. Cuando el cuento queda concluido, lo leemos juntos (apoyándonos en nuestra transcripción) y analizamos si conviene hacer algún cambio: sustituir un término, agregar o quitar algo, modificar cierta situación... de manera que realizamos una revisión conjunta orientada hacia la mejora del texto, argumentando cada cambio posible y siendo siempre el niño quien, como autor, toma las decisiones en la búsqueda por incrementar la calidad de su producción.

Una vez que el cuento ya está en su versión definitiva –con las modificaciones que se hayan realizado-, provocamos algún tipo de reflexión acerca del sistema de escritura utilizado por el niño. Para ello escogemos un fragmento que consideremos adecuado: puede ser el título o alguna palabra específica para centrarnos en su análisis, ya sea desde el punto de vista cuantitativo (cuántas letras tiene) o cualitativo (qué letras tiene). Durante esta fase del trabajo, en ocasiones nos apoyamos en el uso de letras móviles, de

palabras que figuran en los ficheros de que disponemos¹, de libros de la biblioteca, etcétera.

Según lo hemos descrito, es posible notar que en el proceso están involucrados dos aspectos sucesivos, sobre cada uno de los cuales provocamos un análisis específico: primero, en torno a variantes vinculadas con su calidad textual y, luego, acerca de variantes relacionadas con el sistema de escritura. De esta manera, para los niños es siempre evidente que ante una producción escrita lo fundamental es qué se dice ahí y cómo decirlo, aunque algunos fragmentos sean retomados, en ocasiones, para analizar el sistema de escritura.

¿Y acerca de la legibilidad y presentación?

Progresivamente vamos sistematizando la reflexión en esa dirección a partir de lo que leemos. Es decir, con los textos que abordamos regularmente en el aula en las diversas situaciones de lectura (noticias periodísticas, recetas de cocina, cartas, cuentos, anuncios publicitarios, etc.), impulsamos a veces, después de su lectura, comentarios acerca del soporte, formato, tipografía, etcétera, y destacamos, mediante la comparación, los que son más atractivos por el cuidado puesto en su edición. Llega luego un momento en el cual comenzamos a considerarlo en situaciones de producción y así es como los niños van logrando tomar en cuenta, progresivamente, qué soporte escoger, cuál sería el formato pertinente, la tipografía que utilizar. Es decir, que estas variantes también van guiando sus decisiones, tal como sucede en el mundo letrado.

Ahora bien, dado que nuestro reto fundamental es contribuir al avance en la calidad de sus producciones, éste es un aspecto tomado en cuenta en toda situación de escritura, mientras que los demás aspectos los consideramos sólo en la medida en que, desde nuestro punto de vista, sea pertinente.

Desde otras perspectivas

No obstante, es necesario señalar que, en función de la concepción de alfabetización que se adopte, las prioridades y líneas de trabajo son absolutamente diferentes. Según los métodos de enseñanza de la escritura que hemos conocido históricamente, el orden es otro; primero el trazado y la legibilidad, luego el uso del sistema de escritura convencional y, por último, la producción de textos.

Desde esta perspectiva, se supone que, para aprender a escribir, el sujeto requiere previamente tener cierto dominio del trazo, de ahí que para empezar tenga que pasar por un largo período realizando trazos, combinaciones de trazos, ajustándose al espacio entre líneas pautadas, desplazando el instrumento de escritura en determinada dirección, etcétera, lo que se denomina ejercicios previos o de caligrafía. El énfasis en dichos ejercicios resulta de considerar que escribir es básicamente una actividad motriz, en lugar de *ser lo que es*: una actividad cognitiva. Es decir, se parte de

¹ Durante el curso escolar vamos elaborando diversos ficheros de palabras. Así como tenemos el de nombres propios, también hacemos ficheros de palabras obtenidas de los textos con los cuales vamos trabajando. Por ejemplo, a partir del uso de cuentos hacemos un fichero de personajes de cuentos; a partir del uso de recetas hacemos un fichero de ingredientes; a partir del uso de periódicos hacemos un fichero de los lugares donde suceden los hechos sobre los que vamos leyendo, etcétera. Los ficheros se van incorporando a la biblioteca del aula y se utilizan en diversas y frecuentes situaciones didáctica.

que se escribe con la mano y de que hay que ejercitarla para hacerla apta para la escritura, y para cualquier observador es evidente que, mientras la mano del niño traza, él está *en otra parte*; su capacidad reflexiva no está al servicio de lo que su mano realiza, entre otras razones porque es una tarea que no requiere reflexión alguna. Por lo cual, parecería que se consideraran innecesarios la reflexión, el análisis, la indagación, el cuestionamiento, etcétera; de ahí que podamos preguntarnos: ¿es acaso posible avanzar así en la capacidad de producir textos?, ¿quiere decir que sin pensar se aprende?

En el siguiente periodo se encara el trabajo sobre el sistema convencional de escritura: qué letra poner, dónde ponerla, en qué lugar dejar una separación entre letras, y demás. Es frecuente que cada una de las letras se aborde de manera sucesiva mediante ejercicios específicos, como si el sistema convencional de escritura fuera un simple conjunto de grafías y no hubiera más que conocerlas una a una. Sin embargo, dicho conjunto constituye justamente un sistema y, como todo sistema de representación, su apropiación requiere que el sujeto establezca relaciones, que descubra criterios que lo rigen, que compare alternativas... En otras palabras, es necesario hacer del sistema convencional de escritura un objeto de conocimiento sobre el cual ejercer la reflexión y el análisis, no meras ejercitaciones repetitivas mediante sílabas, palabras o frases sin sentido alguno y carentes de la más mínima significación.

Siguiendo este proceso escolar, cuando se supone que el sujeto ya traza *adecuadamente* y utiliza el sistema convencional de escritura, entonces se le impone producir textos (que continúan siendo carentes de función verdadera). Pero es sorprendente que a lo largo de este tercer periodo (que se prolonga guante toda la escolaridad restante) se deja al sujeto sin orientación ni apoyo, sin situaciones que promuevan el aprendizaje, es decir, sin enseñarle a escribir, lo cual implica una situación absurdamente paradójica: ese sujeto anteriormente no escribió, la escuela no propició que produjera textos, pero ahora parecería llegado el momento de exigirle que ponga en evidencia su capacidad de hacerlo, como si para ser autor de textos bastara con conocer cómo trazar las letras y ponerlas en el lugar convencionalmente establecido, como si ello garantizara poder escribir, como si producir texto, y además hacerlos de calidad, no requiriera aprendizaje.

Trabajando desde esta concepción, es frecuente obtener producciones escritas legibles y presentables (con una caligrafía clara) e incluso realizadas con un sistema de escritura convencional (cada letra está en su sitio según las normas ortográficas), pero, sin embargo, faltos de estructura y coherencia, con un léxico muy restringido e inadecuado, sin cohesión interna, incluso de imposible comprensión, por lo tanto, de muy escasa o nula calidad.

Para cerrar

Cabría preguntarse, cuando se trabaja desde esta perspectiva, qué clase de vínculo irá estableciendo el sujeto con el acto escritor. ¿Acaso se constituye para él en una acción cargada de sentido y por lo tanto apetecible? Porque, mientras este tipo de proceso –que centra la tarea en el trazado, la legibilidad y el sistema de escritura– no produce en el sujeto el deseo y la búsqueda de la calidad textual, verificamos que, por el contrario, cuando el trabajo escolar destaca desde el inicio nítidamente la calidad textual, se generan indagaciones que parten de los niños, tanto referidas al sistema de escritura como respecto a la legibilidad y presentación, porque se involucran con los textos que producen y, en consecuencia, les interesa que sus producciones sean

socialmente válidas. Por último, entonces, podemos afirmar que la didáctica de la escritura que propiciamos, además de promover niños capaces de producir textos de calidad a la par que avanzan en el dominio del sistema convencional de escritura y en el cuidado de la legibilidad y la presentación, va generando en ellos un vínculo con la escritura de alto compromiso y disfrute, con lo cual las demás ventajas se dan por añadidura.

Myriam Nemirovsky

Asesora y coordinadora de procesos de formación. Madrid.
Mnemirovsky@mi.madritel.es