

Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario

Delia Lerner

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 lo 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 ex-alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores¹.

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 reconceptualizar el objeto de enseñanza, es necesario 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 micro-comunidad de lectores y escritores.

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos... Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

¹ El término "escritores" es utilizado aquí en un sentido general: no se reitera sólo a los escritores profesionales, sino a todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes.

Lo real es que se trata de una tarea difícil para la institución escolar, y es difícil esencialmente porque:

- *la escolarización de las prácticas plantea arduos problemas,
- *los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella,
- *la inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza,
- *la necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación.
- *la manera en que se distribuyen los roles entre el maestro y los alumnos determina cuáles son los conocimientos y estrategias que los niños tienen o no tienen oportunidad de ejercer y, por lo tanto, cuáles podrán o no podrán aprender.

Conocer las dificultades -y, en este caso, comprender en qué medida se derivan (o no) de necesidades legítimas de la institución escolar- es el primer paso para construir alternativas que permitan superarlas. Analicemos entonces cada una de las cuestiones señaladas:

-¿Cuáles son las dificultades involucradas en la escolarización de las prácticas?

Precisamente por *ser prácticas*, la lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización; a diferencia de los saberes típicamente escolarizables -que se caracterizan por ser explícitos, públicos y secuenciables (Verret, citado por Chevallard, 1991)-, estas prácticas son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, que aparecen como quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados. En consecuencia, no resulta sencillo determinar exactamente qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos.

Por otra parte, se trata de prácticas *sociales* que pueden considerarse como "aristocráticas" en la medida en que son y tienden a seguir siendo patrimonio de ciertos grupos sociales más que de otros. Desde este punto de vista, hacerlas ingresar como tales a la escuela entraña en, contradicción con esa función implícita de la institución escolar que -como nos lo ha revelado la teoría crítica- contribuye a orientar sus acciones hacia la conservación del orden social establecido.

-¿Qué diferencias existen entre los propósitos escolares y extraescolares de la lectura y la escritura?

Dado que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar los saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas. En la escuela, no resultan "naturales" los propósitos- que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, vinculados a los conocimientos que los alumnos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos más inmediatos -como escribir para comunicarse con alguien distante o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva- suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito. Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (ésas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante.

-Relación saber-duración versus preservación del sentido

Distribuir los contenidos en el tiempo es una exigencia inherente a la enseñanza. La opción tradicional -al menos desde el siglo XVII- ha consistido en distribuirlos estableciendo una correspondencia término a término entre parcelas de saber y parcelas de tiempo. En el caso de lengua escrita, como es sabido, esta parcelación ha sido flagrante; en el primer año de escolaridad, dominar el “código” y sólo en el segundo “comprender y producir textos breves y sencillos”, proponer al principio ciertas sílabas o palabras e introducir otras en las semanas o meses consecutivos, graduando las dificultades; en el primer ciclo, presentar exclusivamente textos de determinados géneros y reservar otros para el segundo... La enseñanza se estructura así según un eje temporal único, según una progresión lineal, acumulativa e irreversible.

Tal organización del tiempo de la enseñanza, entra en contradicción no sólo con el tiempo del aprendizaje, sino también -en nuestro caso- con la naturaleza de las prácticas de lectura y escritura. Entra en contradicción con el tiempo del aprendizaje porque éste -lejos de ser lineal, acumulativo e irreversible- supone aproximaciones simultáneas al objeto de conocimiento desde diferentes perspectivas, supone coordinaciones y reorganizaciones cognitivas que resignifican en forma retroactiva las interpretaciones originalmente atribuidas a los contenidos aprendidos. Y entra en contradicción también con las prácticas de lectura y escritura, porque éstas son -como ya hemos visto- totalidades indisociables que se resisten al parcelamiento y a la secuenciación. La paradoja se plantea entonces así: si se intenta parcelar las prácticas, resulta imposible preservar su naturaleza y su sentido para el aprendiz; si no se las parcela, es difícil encontrar una distribución de los contenidos que permita enseñarlas.

-Tensión entre dos necesidades institucionales: enseñar y controlar el aprendizaje:

La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad -indudablemente legítima- suele tener consecuencias indeseadas: como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como "correcto" o "incorrecto", la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura.

Es así como la enseñanza pone en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros que serían prioritarios para formar a los alumnos como lectores y escritores, pero que son menos controlables. Se plantea pues, inadvertidamente, un conflicto de intereses entre la enseñanza y el control: si se pretende enseñar mucho, entonces resulta imposible controlarlo todo; si se intenta controlarlo todo, entonces se opera una fuerte reducción de los contenidos porque se renuncia a aquellos cuyo control resalta más complejo. Si triunfan los intereses del control, las prácticas de lectura y escritura se alejan de la escuela y las posibilidades de los alumnos de apropiarse de esas prácticas se reducen considerablemente.

-Finalmente, en cuanto a las dificultades derivadas de la distribución de roles entre el maestro y los alumnos, señalemos una fundamental: dado que el derecho a evaluar es en general privativo del docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de autocontrolar lo que comprenden al leer y de autocorregir sus escritos. Aprender a hacerlo y conquistar autonomía como lectores y escritores resulta entonces muy difícil.

Frente a este panorama, ¿qué hacer para preservar en la escuela el sentido de la lectura y la escritura?

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social, (no escolar) de estas prácticas.

En primer lugar, para posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura, para que los docentes puedan programar la enseñanza, un paso importante que debe darse a nivel del diseño curricular es el de explicitar, entre los aspectos implícitos en las prácticas, aquellos que resultan hoy accesibles gracias a los estudios sociolingüísticos, psicolingüísticos, antropológicos e históricos." Es lo que hemos intentado hacer (Lemer, Lotito, Levy y otros, 1996 y 1997) al formular como *contenidos* de la enseñanza no sólo los saberes lingüísticos sino también los quehaceres del lector y del escritor: hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a la información visual, discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material, comentar lo que se ha leído y compararlo con otras obras del mismo o de otros autores, recomendar libros, contrastar información proveniente de diversas fuentes sobre un tema de interés, seguir a un autor predilecto» compartir la lectura con otros, atreverse a leer textos difíciles, tomar notas para registrar informaciones a las que más tarde se recurrirá, escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer...), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tomar en cuenta los conocimientos del destinatario para, decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes...

Ahora -bien, explicitar los quehaceres involucrados en las prácticas y considerarlos como contenidos de enseñanza no significa de ningún modo que ellos deban ser comunicados verbalmente a los niños. Preservar el sentido de las prácticas supone propiciar que sean adquiridas por participación en las acciones que ellas involucran -y evitando que esas acciones sean sustituidas por meras verbalizaciones-. Es esta preocupación la que nos ha llevado a hacer una distinción (Lemer, Lotito, Levy y otros, op.cit) entre "contenidos en acción" y "contenidos objeto de reflexión", entendiendo que un mismo contenido puede estar en un momento determinado "en acción" -es decir, presente en la situación didáctica en la medida en que el maestro o los alumnos lo ponen en juego al leer o al escribir- y constituirse en otro momento en objeto de reflexión, en la medida en que los problemas planteados por la escritura o por la lectura así lo requieran.

En segundo lugar, es posible articular los propósitos didácticos -cuyo cumplimiento es necesariamente mediato- con otros propósitos que tengan un sentido "actual" para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela. Esta articulación, que permite resolver una de las paradojas antes planteadas, puede concretarse a través de una modalidad organizativa bien conocida: los proyectos de producción-interpretación. El trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase -y no sólo el maestro- orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida: grabar un cassette de poemas para enviar a otros niños o para hacer una emisión radial dota de sentido al perfeccionamiento de la lectura en voz alta porque los reiterados ensayos que es necesario hacer no constituyen un mero

³ Lamentablemente, para detallar algunos aspectos de las prácticas actuales sobre los cuales no disponemos aún de estudios que hagan posible una explicitación exhaustiva y precisa, sólo es posible por ahora recurrir a un análisis intuitivo y consensuado.

ejercicio, sino que se orientan hacia un objetivo valioso y realizable a corto plazo -compartir con otras personas las propias emociones experimentadas frente a los poemas elegidos-; preparar una carta de lector para protestar por un atropello a los derechos de los niños permitirá aprender a "escribir para reclamar" enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrado en una situación auténtica, en la que efectivamente se trata de producir un texto suficientemente convincente como para lograr que la carta sea publicada y surta un efecto sobre los lectores; hacer funcionar una "consultora" sobre diversos temas de interés permitirá aprender a localizar información en diferentes portadores, a resumir y a organizar textos integrando informaciones provenientes de diferentes fuentes en el marco de una situación en que todas estas actividades son necesarias para cumplir un propósito inmediato: dar respuesta a las inquietudes formuladas por diversos miembros de la comunidad escolar...

Por otra parte, la organización por proyectos permite resolver otras dificultades: favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura y la escritura por parte de los alumnos y abre las puertas de la clase a una nueva relación entre el tiempo y el saber.

En efecto, al orientar sus acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto -un cassette, una carta de lector, etc.- que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos, En consecuencia, están dispuestos a revisar sus producciones para mejorarlas y hacer de ellas un medio eficaz para cumplir con los propósitos planteados y el compromiso que asumen hace posible que progresen en la adquisición de las estrategias necesarias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos.

Dado que la finalidad que se persigue constituye un hilo conductor de las actividades y que los proyectos se extienden a lo largo de periodos más o menos prolongados (en algunos casos, algunas semanas; en otros, algunos meses), esta modalidad organizativa -además de favorecer la autonomía de los alumnos, que pueden tomar iniciativas porque saben hacia dónde marcha el trabajo- se contrapone a la parcelación del tiempo y del saber. Es así como se hace posible evitar la yuxtaposición de actividades inconexas -que abordan aspectos también inconexos de los contenidos- y los niños tienen oportunidad de acceder a un trabajo suficientemente duradero como para resolver problemas desafiantes construyendo los conocimientos necesarios para ello, para establecer relaciones entre diferentes situaciones y saberes, para consolidar lo aprendido y reutilizarlo... De este modo, los alumnos pueden reconstruir el sentido de los aspectos de las prácticas de lectura y escritura que se les presentan de manera orgánica, evitando una parcelación que los desvirtuaría.

Ahora bien, trabajar con proyectos no es suficiente para instaurar una relación tiempo-saber que tome en cuenta el tiempo del aprendizaje y preserve, al mismo tiempo, el sentido del objeto de enseñanza. Para lograrlo, es necesario articular muchas temporalidades diferentes: actividades que se desarrollan con cierta periodicidad durante un cuatrimestre o un año -leer noticias, cuentos o curiosidades científicas tal día de la semana, por ejemplo- contribuyen a familiarizar con ciertos géneros y a consolidar los hábitos de lectura; situaciones puntuales -como escribir un mensaje por correo electrónico a un alumno de otra escuela- que se desarrollan en un tiempo muy breve pueden contribuir a consolidar ciertas prácticas de comunicación por escrito; secuencias de situaciones de lectura -como leer cuentos de determinado escritor o de cierto subgénero, por ejemplo- pueden extenderse durante unas semanas y contribuir a consolidar quehaceres del lector tales como seguir a un autor o establecer relaciones intertextuales... El entrecruzamiento de estas diferentes temporalidades permite a los alumnos realizar simultáneamente diferentes aproximaciones a las prácticas -participar en un mismo período en actos de lectura y de escritura dirigidos a diversos propósitos- así como volver una y otra vez a lo largo del tiempo a poner en acción un cierto aspecto

de la lectura o la escritura -escribir, reescribir, releer, transcribir, resumir... -, a retrabajar un tema, un género o un autor.

Finalmente, es posible crear un nuevo equilibrio entre la enseñanza y el control, intentando evitar que éste prevalezca sobre aquella. Cuando hay que elegir entre lo que es necesario para que los niños aprendan y lo que es necesario para controlar el aprendizaje, parece imprescindible optar por el aprendizaje. Se trata de abrir espacios para que los alumnos, además de leer profundamente ciertos textos, puedan leer otros muchos -puedan llevar a cabo en la escuela esa práctica extensiva de la lectura que caracteriza a nuestra época saturada de información-; se trata de dar un lugar importante a la lectura para sí mismo, aunque no sea posible para el maestro evaluar la comprensión de todo lo que han leído; se trata también de compartir la función evaluadora, brindando a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor, aunque esto haga más difícil conocer los aciertos o errores producidos en su primera lectura; se trata de delegar (provisoriamente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el rol de corrector fuera asumido siempre por el docente...

Se generarán así nuevos aprendizajes y aparecerán también nuevas posibilidades de evaluación. Al disminuir la presión del control, se hace posible evaluar aprendizajes que antes no tenían lugar: como el maestro no comunica de inmediato su opinión, los alumnos expresan sus interpretaciones, las confrontan, buscan en el texto indicios para verificarlas, detectan errores en sus producciones, buscan información para corregirlos, ensayan diferentes soluciones... y todas estas acciones proveen nuevos indicadores de los progresos que los niños están realizando como lectores y escritores.

Es así como pueden resolverse las dificultades -y también las paradojas- antes planteadas. Analizarlo real resulta duro, pero contribuye a delinear lo que es posible hacer para alcanzar lo necesario; formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chevallard, Yvcs: La tramposición didáctica. Editorial Aique, Buenos Aires, 1991.

Lerner, D.: Lotito, L.; Levy, H. y otros: Documentos N° 2 y N°4 de Actualización curricular en Lengua Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996 y 1997.