

## Distancia y malentendidos frente a la escritura<sup>\*,1</sup>

Jacques Bernardin<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Bernardin, J. (2014). Distancia y malentendidos frente a la escritura. *Enunciación*, 19(2), 366-376.

Con antelación a la escolarización y paralelo a ella, la familia, explícita o implícitamente, inicia a los niños en el significado, el valor de las cosas y las formas de pensar y de hablar sobre el mundo. A la par con las experiencias y los intercambios realizados en el espacio familiar, este modelo interpretativo de la realidad, invisiblemente presente, puede explicar ciertas resistencias, más o menos conscientes, frente al aprendizaje de la lectura y escritura. Las razones para leer y aprender a leer, las dificultades para acceder a la lógica del sistema gráfico y el problema de la comprensión son constitutivos de las relaciones del niño con el escrito. Aclarar estos puntos permite comprender mejor las actitudes y las dificultades recurrentes de algunos alumnos en los distintos niveles de escolaridad y sugerir formas de cambiar dichas actitudes y superar tales dificultades.

La correlación entre el rendimiento académico y el origen social es conocida desde hace mucho tiempo. Esta relación persiste hoy en día, a pesar de que la escuela es más abierta, las familias quieren lo mejor para sus hijos y que la mayoría de los profesores están comprometidos con el éxito de todos los estudiantes. Sin embargo, vale la pena preguntarnos ¿qué no se tiene en cuenta, por parte de los actores,

en la comprensión de esta realidad y qué aspectos podrían explicar tal situación?

Para aquellos que han dominado la escritura y, a veces han estado inmersos en ella, desde su temprana infancia, parece obvio. Sin embargo, parafraseando a Bachelard, podemos decir que los profesores “no entienden que los estudiantes no entienden”. Si queremos avanzar, tenemos que salir de esta relación de connivencia, con el universo de lo escrito y acercarnos a otras lógicas sociales para poder actuar. Retomemos las cosas en su origen. A menudo las dificultades en relación con el escrito se generan desde muy temprano, a partir del encuentro con el aprendizaje sistemático propuesto en el comienzo de la escolaridad primaria.

Vale la pena preguntarnos, entonces, ¿en qué ámbitos se constatan las dificultades y diferencias significativas entre los estudiantes, que podrían ser consideradas como síntomas de una discontinuidad o de una ruptura con lo que se construye en el espacio familiar? Se proponen tres dominios, para la reflexión: las diferencias en el deseo de aprender; la dificultad de acceder a la lógica del sistema escrito y los problemas de la comprensión, tópicos que se abordan a continuación.

\* Este artículo fue publicado originalmente en *Journal de l'alpha* 167-168 (febrero-abril, 2009): «Des causes de l'illettrisme».

1 Versión al español de Gladys Jaimes Carvajal, doctora en Ciencias Pedagógicas; Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Doctor en Ciencias de la Educación, miembro del grupo ESCOL (Université Paris 8) y GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Investigador especialista de la escritura en la escuela.

## ¿CUÁLES SON LAS POTENCIALES FUENTES DE DIFICULTAD?

### El proyecto para aprender

Para posibilitar un aprendizaje es necesario que este tenga sentido para el que se enfrenta a él. En la experiencia presentada, todos los estudiantes encuestados<sup>3</sup> dicen que tienen deseos de aprender, pero no gozan del mismo apoyo en su entorno. Surgen entonces los siguientes interrogantes: ¿los estudiantes se han apropiado de los usos y funciones esenciales de la escritura?; ¿pueden, en su medio familiar, apoyarse en referentes cercanos tales como los padres y los hermanos mayores?

#### *La visibilidad de los usos*

Desde la entrada al primer ciclo (específicamente, en primero de primaria), es claro para algunos estudiantes que leer sirve para “aprender” “contar historias” o “para leer libros, periódicos, carteles, cartas o historietas”; otros no saben explicar para qué sirve el escrito, con respuestas como “para pasar las evaluaciones”, “hacer el trabajo” o “para más adelante”.

En cuanto a las prácticas de lectura observadas en los adultos, muchos tienen confusiones: (ellos leen “papeles”, “nos ayudan en nuestro trabajo”). Más allá del Curso Preparatorio, el sentido de los usos solo es aclarado, de forma muy desigual, en el Ciclo 3 (Curso Elemental 2 / Curso Medio 1 / Curso Medio 2; o sea en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria). Así, se ha podido constatar, en varias clases, que más del 40% de los estudiantes no evocan ningún uso social explícito de la escritura, lo cual manifiesta un discreto uso ‘de la escritura’, en el hogar, que parecería solo tiene función

en la escuela: “Papá, nunca lee”; “Mamá, no tiene libros”.

Sin embargo ¿estas respuestas de los pequeños estudiantes podrían confirmar la falta de uso de la escritura en el hogar? La sociología nos invita a ir más allá de las apariencias y tener precaución en las generalizaciones, pues en los medios populares (en Francia), se lee y escribe más de lo que admitimos en las encuestas: se escribe a la hora de la cita con el médico; consultamos el programa de televisión; se buscan las promociones interesantes en los folletos publicitarios; se revisan catálogos; se buscan anuncios clasificados en el periódico; pero estas actividades no son reconocidas como lectura.

De hecho, las actividades de leer (o escribir) son inseparables del contexto de ejecución. Sin embargo, incorporada en situaciones que la justifican y dirigida a un objetivo preciso, la lectura es una práctica que no se reconoce como tal (Lahire, 1993), pues se le quita la intención a la cual sirve. Sobre todo porque es social y escolarmente entendido, que leer es leer un libro “real”, o mejor, una novela en lugar de un manual de bricolaje o recetas de cocina.<sup>4</sup> De esta manera, es difícil que los niños identifiquen como actos de lectura, actividades “invisibles” para sus mayores.

A este sentimiento de ilegitimidad de la lectura en los medios familiares, a veces se agrega una errónea representación de la necesidad y capacidad del niño pequeño, que *a priori* es juzgado como demasiado inmaduro para ser confrontado con los libros. Para algunos padres,<sup>5</sup> es inútil invitarlos a leer, “ya que aún no puede leer” o “porque es demasiado niño para comprender”, lo que explica por qué se plantea la necesidad de ir a la biblioteca o comprarle libros solo “cuando sepa leer”.

También existen malentendidos sobre la importancia de la experiencia cultural temprana y sus múltiples beneficios tales como: compartir cálidos

3 Este artículo se fundamenta, salvo indicaciones contrarias, en las observaciones realizadas por el autor en diferentes cursos de enseñanza primaria, situados en zonas de educación prioritaria (ZEP) en Meaux (2002), en Auxerre (septiembre 2005) y en Joigny (septiembre 2006), así como en diversas escuelas de la región de París

4 “...Las declaraciones concernientes a lo que la gente entiende por leer son muy poco confiables en razón de lo que se llama el efecto de legitimidad. \ [...] ¿qué de lo que leo, merece ser declarado?” (Bourdieu, 1993, pp.273-274).

5 Padres de Saint-Denis, cuyos alumnos frecuentan el curso de acompañamiento a la escolaridad ‘Coup de Pouce’.

momentos de atención alrededor de un libro; desarrollo de interés hacia otros objetos distintos de los del entorno inmediato, hacia lo ocurrido en otros lugares o en algunos que nunca existieron (apertura de la imaginación); familiarización con relatos largos y con el lenguaje de la escritura (con un vocabulario y una sintaxis más elaborados); con pausas recapitulativas y comentarios que permiten, a la vez, sostener el interés y apoyar la comprensión.

En otros contextos se da una connivencia con la palabra escrita que permite a los niños encontrar en la escuela, a través de la lectura de álbumes, una continuidad con lo que han experimentado en el contexto familiar. Sin embargo, esta no es la suerte de todos. Otros padres practican la iniciación para el preescolar en una lógica de requisitos instrumentales previos (aprender las letras del alfabeto, contar hasta diez...) o delegan enteramente a la escuela lo que estiman está más allá de sus alcances y sus competencias.

#### *El valor otorgado a la escritura en el entorno*

Para los estudiantes de CE1 (segundo de primaria), leer, “eso necesita tiempo”; “no sirve para nada.”; “es aburrido”. Estas respuestas hacen eco a Bourdieu cuando se interroga sobre la necesidad de leer, en los siguientes términos: “terminamos olvidando que, en muchos medios, no podemos hablar de lectura sin asumir un tono pretencioso y que para leer es necesario ‘tener tiempo para no hacer nada’” (Bourdieu, 1993). Otras veces, cuando la lectura se percibe esencialmente como pasatiempo o distracción, se le adscribe un coeficiente negativo, afectando la representación como cultura del trabajo.

Por otra parte, en tanto que actividad solitaria, que aísla al lector para sumergirlo en otro mundo, se puede considerar que la lectura tiene el riesgo de afectar la cohesión del grupo, y en este sentido aparece, *a priori*, en contradicción con los valores de compartir, de estar en colectivo. A esto se añade otro posible motivo de distancia con el escrito. Para leer es necesario parar las actividades, estar

tranquilo. Por esto los niños afirman que no tienen la paciencia para leer, les gusta moverse y no les gusta sentarse a ‘no hacer nada’. Leer, dicen algunos, “son cosas de viejas”<sup>6</sup> representaciones contrarias a su voluntad de marca de virilidad. Así lo explica Bernard Lahire,

la actividad de lectura, tales como actividad pasiva y en solitario, está, sin duda, vista por muchos de ellos como una actividad femenina. Pero lo que se da como pasividad, es en realidad la espera paciente, que implica un control de los afectos, un dominio de sí mismo completamente incorporado. (1993, p.170)

#### *Sentirse autorizado*

Detrás de las relaciones con la escritura, es la identidad social lo que está en juego. Aprender es cambiar, pero ¿en qué dirección, en qué sentido y en qué medida? Apropiarse del lenguaje y de los códigos de la escuela, afiliarse a la cultura que en ella prevalece es para el niño tener la sensación de pasar a un nuevo espacio. Annie Ernaux, de una familia pobre y quien se convirtió en profesora de francés, muestra la sensación de distancia que experimentó: “Me mudé a otro mundo. [...] Todo lo que me toca de cerca es ajeno a mí. [...] El universo para mí se devolvió (Ernaux, 1983, p.66, p.79)”.<sup>7</sup> El acceso a la escritura plantea la cuestión de la autonomía simbólica, que cada uno siente, en relación con los discursos y las actitudes de sus parientes al respecto. Todos los padres quieren que sus hijos tengan éxito en la escuela. Sin embargo, a veces los mensajes de los padres son más ambivalentes de lo que parecen, a primera vista, y surge el siguiente interrogante: ¿vamos a seguir siendo capaces de hablar y entendernos?

6 Propósitos de los alumnos con grandes dificultades, relacionados por Boimare (1999).

7 Un extracto de esta obra ha sido presentado en la rúbrica ‘Littéralpha’ del Periódico del Alpha, 146, abril-mayo 2005, pp.39-40.

Annie Ernaux, evocando la memoria de su padre plantea: “No se atrevió a contarme historias de su infancia. Hablé con él más de mis estudios. [...] Y siempre el miedo, O PROBABLEMENTE EL DESEO era que no lo lograra” (Ernaux, 1983, p.80). El proyecto de aprender puede sufrir de falta de visibilidad de la importancia de la escritura en la vida cotidiana, la descalificación de la lectura en el grupo de pertenencia, o también de mensajes paradójicos recibidos por el hijo, de parte de sus padres, que los puede llevar a preguntarse: ¿estoy realmente autorizado para saber más que ellos?

### Acceder a la lógica del sistema de escritura

En segundo polo de dificultades se sitúa en la comprensión del funcionamiento interno de la escritura. El aprendiz de lector se enfrenta a la apropiación de un sistema simbólico complejo, basado en el principio alfabético. Pero, tal como lo plantea Emilia Ferreiro, este no es tan “transparente” y requiere de una explicación adecuada para entenderlo. Lejos de ser una simple cuestión de apropiación de técnicas (identificación y asociación de unidades elementales), los psicolingüistas nos invitan a reflexionar sobre el aprendizaje de la escritura, en términos de conquista conceptual, de cara al aprendiz (Ferreiro, 2000).

No es suficiente repetir y entrenar para que “este conocimiento se adquiera”, pues muchos niños se resisten —contra su voluntad— ante la aparente evidencia. También es necesario considerar que la lengua en sí misma, no es un hecho evidente para los niños y, en consecuencia, se requiere una transformación de las ideas del aprendiz, en relación con la escritura. Por ejemplo, la palabra “oso” no es tan grande y es menor que la palabra “mariposa” cuyo objeto representado es más pequeño, en contra de la lógica inicial que conduce al niño a pensar lo contrario.

#### *No todos tienen el mismo grado de madurez*

Se acostumbra a decir que algunos niños son menos “maduros” que otros para aprender a leer. ¿Se trata

entonces de un asunto del desarrollo de esencia biológica? ¿Bastaría entonces con esperar? Sería un error según psicólogos como Henri Wallon, Lev Vygotsky, especialmente, que mostraron los lazos de influencia mutua entre el aprendizaje y el desarrollo demostrando que el desarrollo no es independiente de las experiencias tempranas “espontáneas” o provocadas en el niño, en relación con la escritura. Por el contrario, las experiencias acumuladas por los estudiantes antes y simultáneamente con la escuela son diversas y no todas son igualmente pertinentes para ayudarlos a comprender la lógica de la escritura.

Para algunos, el libro leído y releído en casa, lo mismo que la escritura compartida fueron la base para satisfacer el deseo de auto-exploración autónoma de ese secreto de los adultos. De esta manera, por su propia iniciativa, frente a la palabra desconocida establecen similitudes, hacen comparaciones, comprueban hipótesis: la recepción adecuada a sus observaciones y la disponibilidad del entorno frente a sus preguntas apoyan los conocimientos adquiridos, alientan y estimulan esta búsqueda. De los que se dice que “están listos para aprender” a menudo, ¿han comenzado antes! Otros tendrán que esperar hasta la escuela.

#### *Otra postura frente al lenguaje*

La capacidad de ‘jugar’ con el lenguaje es otra área de diferencia entre los estudiantes. Desde el punto de vista de algunos, si las palabras “oso”, “pollo” y “lobo” se relacionan (como pertenecientes a la categoría de animales), no tienen definitivamente nada en común con “rueda” y “ventana”. En una clase, mientras que el profesor anima a seguir la lista que comienza con “casa”, “cama”, “cajón”, los estudiantes proponen “calle”, “camino”, pero otro propone la palabra “ciudad”, que no tiene que ver con la lista iniciada por el docente, en donde el rasgo caracterizador es fonético. La pregunta que surge es ¿cómo explicar esta falta de sensibilidad a las dimensiones sonoras del lenguaje, si bien es necesario entrar en la lógica de la escritura?

En las experiencias tempranas del niño con el lenguaje, siempre está inmerso en una situación de interacción y en consecuencia, deseoso de ser entendido, se preocupa principalmente de lo que “quiere decir”, en una práctica del lenguaje que no es conocida como tal. Pero para entender la escritura, debe “objetivar la lengua [...] convertirla en objeto de reflexión” (Ferreiro, 2000, p.231), colocarla a distancia, estar atento a sus aspectos formales, de manera relativamente independiente del contenido, ya sea para identificar la dimensión sonora del lenguaje, para captar la especificidad de la segmentación en el escrito o para comprender la relación que ciertas unidades gráficas tienen con lo oral.

De esta manera la escuela solicita abstraerse de su relación familiar y pragmática con el lenguaje para situarse en el funcionamiento de un sistema que antes era invisible, ya que estaba marcado por la atención exclusiva de los interlocutores en el contenido. En otras palabras, es necesario que el aprendiz deje su función de usuario para adoptar la del gramático, a la par con el contenido de lo que habla. Se trata de pasar del ejercicio del lenguaje a la conciencia de la lengua, para lo cual no todos han sido entrenados.

Al preguntar a una madre de familia sobre la manera como había preparado a su hijo para entrar a la escuela primaria, explicó que, además de despertar la curiosidad en todas las direcciones y de la disposición para contestar las preguntas del niño, a menudo en la casa le era permitido “delirar, jugar con las palabras, inventar cosas”, involucrando al niño en estas actividades (es necesario precisar que se trata de una madre que es docente). Esta práctica es muy diferente a las de otras familias, en donde si la presencia de la palabra es frecuente, siempre está ligada a situaciones y actividades de apoyo tales como hacer comentarios; familias en las cuales se resiste a “hablar para no decir nada” y donde rara vez se asume la reflexión sobre la palabra como un fin (Thin, 1998, pp.83-84).

Algunos estudiantes, demasiado atrapados en una relación pragmática con el lenguaje, se

sienten incómodos cuando se trata de interrogar la escritura como un sistema. Cuando se ejecutan actividades de reflexión sobre la lengua, se constata una interferencia entre el trabajo sobre la forma, con una atención predominante sobre el contenido de los escritos que sirven de soporte a la actividad (Lahire, 1993).<sup>8</sup> Se evidencia así una dificultad recurrente a emanciparse del plano semántico. Por el contrario, el que tiene la oportunidad de familiarizarse con el lenguaje, salirse de sus pistas familiares y manipular sus formas, en diferentes juegos del lenguaje, explora en estos caminos, otros universos.

En este sentido, para el niño el hecho de emanciparse del sentido común le permite jugar con las estructuras del lenguaje para abrir el camino a significados inusuales, característica del ejercicio poético. Así, se aumenta la conciencia sobre el funcionamiento de la lengua probando los límites de las transformaciones que el niño puede ejecutar.

### **Comprender la naturaleza de la actividad de lectura**

La tercera zona de dificultades es la actuación de los niños en materia de lectura y su incidencia sobre el acceso a su comprensión autónoma. Si algunos niños tienen dificultades para acceder al código alfabético (y abusan de la estrategia de leer adivinando), otros se enredan en el desciframiento y luchan por comprender el sentido. Varias tendencias caracterizan a los lectores con dificultades, más allá del curso preparatorio: la centración excesiva sobre el código y estrategia de lectura lineal; pasividad frente al texto; insuficiente consideración de los índices clave e insuficiente control meta cognitivo de su actividad (Repères, 2007).

---

<sup>8</sup> Lahire (1993), multiplica los ejemplos dando testimonio de estas dificultades específicas, en diversos niveles de la escolaridad elemental.

*La decodificación y la linealidad de la lectura*

¿Son éstas efecto redundante de las prácticas de enseñanza y los incentivos de la familia? Muchos alumnos recuerdan las técnicas de descifrado como la única manera de leer, para algunos hasta el final de la escuela primaria (“Cuelgo las letras”, “Atribuyo sonidos” “Leí sílaba por sílaba” ; “he leído palabra por palabra”), mientras que los de mejor desempeño están atentos a otras unidades lingüísticas teniendo en cuenta de forma explícita la comprensión: “Si hay una palabra que no entiendo, busco el significado de la oración”; “Veo una palabra y leo, pero con mi otro ojo, veo la palabra siguiente y así sucesivamente; al mismo tiempo, trato de entender, supongo”; “Leo la frase y me imagino lo que va a suceder para entender el resto de la historia”.

Algunos estudiantes parecen estar cegados por la identificación sucesiva de grafemas, arriesgando la comprensión. Progresan leyendo palabra por palabra, tropezando en las que no están en su léxico o que se resisten al intento de descifrar sin permitirse la identificación de palabras periféricas que favorecerían los supuestos sobre lo desconocido. Actúan frente al texto como lo hacen con la frase, haciendo creer que solo necesitan decodificar todas las palabras de un texto para comprenderlo, actitud encontrada en los estudiantes mayores (Goigoux, 2000, pp.76-81).

Cuando el texto tiene una cierta longitud, la falta de haber llevado a cabo los pasos intermedios de recapitulación estableciendo relaciones, hace que la comprensión solo pueda ser local, apoyada en recuerdos fragmentarios, con riesgo de errores semánticos. Las ayudas que aportan los padres en el hogar podrían contribuir a fijar este enfoque, ya que cuando se enfrentan a una palabra desconocida se les pide “poner atención a las letras” y “no inventar”. Lo mismo ocurre cuando deben releer en voz alta y sin preparación y cuando el control se ejerce solo en la calidad de la oralización. Las prácticas escolares no están libres de responsabilidad en la creación de estos malentendidos.

*La expectativa del sentido*

Otro rasgo señalado por los profesores es que los lectores con poca experiencia son “pasivos frente al texto”. Sin embargo, vale la pena preguntarnos si sus experiencias pasadas han permitido que ellos capten la especificidad de la lengua escrita. En la oralidad, no solo el niño habla “sin pensar”, sino que regula la comprensión mutua, en el intercambio. También el uso implícito del contexto inmediato y las referencias compartidas, los gestos, el tono o el silencio ayudan a la comprensión. En tal connivencia de interlocutores, el discurso admite los términos genéricos, las aproximaciones lingüísticas y las frases inconclusas. Los interlocutores se entienden bien “a medias palabras”.

No pasa lo mismo con la escritura. Producida fuera del contexto del aquí y el ahora inherente a lo oral, dirigida a un interlocutor que no comparte necesariamente el mismo universo de referencia, la escritura requiere un discurso más explícito y trabaja con otra lógica: un vocabulario más preciso, oraciones completas y estructuradas, una arquitectura más exigente del texto para garantizar la coherencia. Frente a la escritura, el lector está solo ante una estructura formal, un discurso “autosuficiente”, sin construcción posible de sentido, “lenguaje sin interlocutor [...] discurso monológico con un interlocutor imaginario o solamente figurado” (Vygotski, 1985)

Nos preguntamos entonces ¿por qué algunos niños tienen más facilidad que otros? Los estudios han confirmado que los escenarios más propicios son aquellos en donde los padres tienen mayores niveles educativos, los intercambios familiares son más frecuentes y son más cercanas las preguntas sobre las lecturas. En efecto, en la interacción oral con sus padres desde muy pequeños algunos niños son motivados para retomar y precisar sus propósitos comunicativos. Por otra parte, también se benefician de los intercambios frecuentes alrededor de los libros leídos. De esta manera, la introducción a la lengua escrita es un acompañamiento para la comprensión. Una ayuda de esta naturaleza,

“invisiblemente presente” está “implicada en la resolución, aparentemente autónoma, del problema de la escritura” para algunos niños (Vygotski, 1985, p.281) que llegan a la escuela mucho más familiarizados que otros, con los enfoques discursivos más adecuados para el tratamiento de los enunciados de la lengua escrita.

Por el contrario, los estudiantes que nos preocupan tienen “dificultades de producir sentido sin ningún diálogo, frente a un monólogo predeterminado y a dominar las articulaciones propias de un texto de lectura; en particular, utilizar los pronombres, los conectores lógicos y temporales que sirven a la organización del texto” (Lahire, 1993). El problema se vuelve más complejo cuando se trata de una lectura más detallada que la comprensión ‘entre líneas’.

#### *La ilusión de la transparencia*

Tanto en la lengua escrita como en la oral, lo que dice el hablante o escritor no es necesariamente lo que entiende el oyente o lector. En lo oral, el tono de voz y el contexto permiten captar la sinceridad o la ironía, pero ¿qué ocurre en lo escrito? ¿Lo que se lee es para entenderlo literalmente o no? Para precisarlo, es necesario identificar los elementos que dan cuenta de ello tales como los verbos (sugerir, afirmar, preguntar, suponer) que indican las intenciones de los locutores, la puntuación y otros elementos que estructuran y categorizan los enunciados (pregunta o afirmación) indicando las citas, etc. “Aprender a leer es, en cierto sentido, aprender a hacer frente a lo no expresado”. Dicho de otra manera, la lectura *consiste en* “un redescubrimiento / postulación de intenciones que están dirigidas al lector y cuyas justificaciones se pueden encontrar en la evidencia gráfica disponible” (Olson, 1998, p.302).

Por lo tanto, para interpretar el texto, identificar la intención comunicativa, los estudiantes deben prestar mucha atención a la formulación y al conjunto de índices, tarea que algunos se esfuerzan por hacer: según los profesores, algunos estudiantes

“no prestan atención a las marcas ortográficas, gramaticales ni a la puntuación”; “tienen problemas para identificar los índices y entender “; “no interrogan el texto”.

Una vez más ¿las modalidades de aprendizaje puestas en acción están orientadas a evitar los malentendidos? Nada es menos seguro, cuando cada uno se enfrenta solo a la tarea; cuando los controles se ejercen siempre *a posteriori* de la lectura; cuando las preguntas solo se relacionan con los elementos puntuales o explícitos y no mueven al lector a leer de nuevo, a estar vinculado para interpretar, reflexionar sobre lo implícito y lo tácito; cuando las respuestas no llaman al debate interpretativo que requiere un cuidadoso y exigente retorno al texto, o incluso cuando no se busca la opinión del lector.

#### ¿QUÉ ESTRATEGIAS ADOPTAR PARA SUPERAR ESTAS DIFICULTADES?

Para restaurar un impulso positivo, es necesario eliminar algunos malentendidos en relación con la escritura y la lectura y además, generar un apoyo a la vez identitario, cultural y cognitivo.

#### **Una estrategia de conjunto**

##### *En el plano identitario: reconquistar la autoestima*

En términos generales, las personas que han tenido experiencias difíciles en torno a la escritura ya sean niños, adolescentes o adultos, se ven, generalmente, afectadas por estos encuentros negativos y carecen de confianza en sí mismas, lo que las lleva a desestimar algunas de las actividades involucradas. De ahí la importancia de acoger con entusiasmo sus propuestas, no dramatizar los errores y alentarlas a superar las dificultades. Se sabe más sobre el efecto de las expectativas (Trouillard y Sarrazin, 2003), el impacto de las perspectivas sobre el aprendiz, lo que resulta en cambios en varios niveles (tipos de solicitudes, comentarios, clima de los intercambios, etc.), que contribuyen a cambiar la autoestima y la motivación.

En el caso de la acción educativa; esta no puede reducirse a una suma de actos profesionales; por el contrario, exige ser guiada y apoyada por una postura ética. Tal como lo plantea Henri Wallon: “Una mirada que escruta puede tener la característica de hacer sentir al niño en desventaja. Una mirada que ve al niño en su devenir, crea una dinámica de encuentro”. El contenido y el nivel de las actividades propuestas contribuyen a superar la lógica del fracaso.

Contrariamente a la creencia popular, no es estando confrontados con tareas fáciles que los niños se reconstruyen sino afrontando los desafíos que se les plantean. Sea cual sea el dominio involucrado y el contenido de aprendizaje a alcanzar, tener éxito en la actividades es un avance potencial de expansión a retos más audaces.<sup>9</sup>

*En el plano cultural: apoyar el deseo de aprender*

Para el niño, el deseo de aprender a leer puede derivarse de muchos factores; entre otros los siguientes:

- Lo que hacen los mayores, de ahí la importancia de rehabilitar las lecturas ordinarias, los usos diversos del escrito en el espacio familiar y en el entorno en el cual se desarrollan (exploración en la cual los padres pueden participar).
- Lo que el niño se impone como meta, porque este propósito se convierte en indispensable para realizar lo proyectado (leer para realizar un juego, leer para hacer jardinería, leer para cocinar).
- Lo que lo preocupa, lo emociona, lo sorprende, lo interroga; aspectos que lo llevan a elegir, con mucho cuidado, los textos para ser leídos. En el campo literario, la experiencia de Serge Boimare, con los estudiantes en alto grado de dificultad para la lectura, nos invita a proponer obras ambiciosas, con contenido humanamente denso (Boimare, 1999).

La literatura infantil está llena de historias que pueden captar el interés de los estudiantes, susceptibles de facilitar la caracterización de los personajes. De manera complementaria, cualquier tipo de actividades que logren desarrollar preguntas sobre el mundo pueden ofrecer la oportunidad de un gran descubrimiento para algunos: a menudo las respuestas se encuentran en los libros (ya sean de documentación, atlas, enciclopedias o diccionarios para niños). La exploración de la revista o del periódico al cual se está suscrito puede también generar nuevos centros de interés.

Para los adultos autodidactas, tener éxito en el aprendizaje tiene menos que ver con la técnica que con la curiosidad frente al mundo: la voluntad de aprender, que es determinante, puede nacer de la imposibilidad de poder explorar solos las obras cuyas ilustraciones, aunque interesantes, son insuficientes para comprender la totalidad del relato y la pasión por la historia y la geografía ser consecuencia de la lectura de novelas de aventura y de caballería (Hébrard, 1993, pp.29-76).

Todas las experiencias que abren los ojos sobre el mundo pueden potencialmente desarrollar la curiosidad: las salidas, los espectáculos, el acceso a los medios de comunicación, la visita a la biblioteca, escuchar cuentos, sin olvidar la palabra del adulto evocando los escritos que han sido interesantes, divertidos y han tocado, movido o indignado a los estudiantes.

*En el plano cognitivo: modificar sus puntos de vista y ayudarlos a actuar solos*

Los estudiantes más débiles en los procesos de aprendizaje a menudo tienden a ser pasivos, esperando que la respuesta, que no buscan por sí mismos, sea aportada por los adultos, a quienes consideran “expertos” en una relación de excesiva dependencia. De esta manera, se detienen en cuanto surge un problema, buscando soluciones fáciles. Para desarrollar la participación, es mejor incentivar a los niños a la búsqueda, a explorar por sí mismos, motivando los ensayos y las actuaciones.

<sup>9</sup> Muchos alumnos inicialmente frágiles han dado testimonio de la dinámica “bola de nieve”, que ha contribuido a su re-mobilización. (Bernardin, 1997).

De esta manera se pueden minimizar los fracasos, valorar las oportunidades, tranquilizarlos, promover nuevos intentos, empujarlos para ir más lejos, para asumir el riesgo, lo mismo que alentarlos en la perspectiva de caminar intelectualmente, sin riesgo de estigmatización.

Cuando los impases persisten en el trabajo individual, puede implementarse el trabajo colectivo, del grupo de pares. Promover la asistencia mutua y la cooperación permite entrecruzar las diversas formas de la acción educativa para actualizar los procedimientos más eficaces o los más económicos, lo que revela, gradualmente, estrategias de lectura más fiables, aunque difieran en la validación externa. Además de la sensación de seguridad proporcionada por el grupo, cada uno se ve obligado a justificar sus propuestas. Esto es, promover la reflexión individual y colectiva con el fin de desarrollar la autonomía intelectual.

### Sobre la escritura y la lectura

A la par con las orientaciones de trabajo precedentes, las actividades específicas en torno al universo de la escritura son necesarias para favorecer la toma de conciencia, disipar malentendidos y aclarar el camino a seguir. Porque el sentido de avanzar hacia una mejor comprensión y, en última instancia, de lograrla es uno de los incentivos más poderosos para los aprendices desalentados. Tal como lo hemos discutido, además de las razones para leer y para aprender, los retos provienen a menudo de la dificultad de los estudiantes para comprender la lógica de nuestro sistema de escritura, por una parte y para entender la naturaleza de la actividad de lectura, por otra. Nos preguntamos entonces, ¿Cómo ayudarlos?

#### *Tomar conciencia de la naturaleza de la escritura*

Las lecturas repetidas permiten entender la permanencia del escrito en relación con su naturaleza. Se trata de ofrecer oportunidades para que los niños especifiquen lo que es leer y comprendan que

no es contar, inventar o recitar. En este sentido, los juegos de lenguaje relacionados con las estructuras lingüísticas y las sonoridades familiarizan al niño con la dimensión lúdica y creativa del lenguaje al tiempo que le permiten desarrollar la conciencia sobre su dimensión sonora.

El dictado del adulto,<sup>10</sup> ya sea individual o colectivo, ofrece la oportunidad de entender, de manera más sustentada, los lazos que la escritura tiene con la oralidad: la necesidad de “hacer una oración” permite tomar conciencia sobre la estructura del escrito en aspectos tales como la segmentación específica puesta en escena; el repetido retorno al enunciado inicial, estrategia apoyada por las palabras que lo designan que refuerza la idea de permanencia y sirve a los propósitos de seguimiento del referente en la escritura, gracias al orden inmutable que es la regla de la modalidad escrita.

En términos más generales, todas las actividades de producción escrita son excelentes oportunidades de comprensión del sistema de escritura, en aspectos esenciales como los siguientes: ¿cómo hacer una formulación?, ¿qué escribir en primer lugar?, ¿cómo escribir tal palabra? Son estas valiosas oportunidades para interrogar a los alumnos a fin de que, solos o en colaboración, exploren las posibilidades de apoyarse en las habilidades adquiridas y/o en referentes y herramientas a su disposición. Se trata de partir de la comparación de palabras hacia el análisis fonológico, más nítido y exigente, sin olvidar el cuestionamiento sobre aspectos como las letras mudas (que se asocian a una familia de palabras, haciendo un guiño a la etimología o marcando el plural o el tiempo, etc.): cada momento de la producción “revela” secretos de la escritura y permite comprender su estructura.

La preocupación por la máxima explicitación de lo que se hace con la lengua y por los “objetos” manipulados permiten familiarizar a los estudiantes con los aspectos técnicos de la escritura y

<sup>10</sup> El dictado a la manera del adulto, permite al alumno escribir, producir un texto antes de dominar el gesto gráfico y de conocer el código de la lengua escrita.

las categorías lingüísticas: letras, sílabas, palabras, frases, punto, mayúscula. Esta necesidad de claridad cognitiva se constituye en apoyo para el reconocimiento de los marcadores en el mundo de la escritura.

### *Comprender lo que exige la actividad de lectura*

La primera pregunta que surge es ¿cómo comprender las finalidades de algo que no conocemos? Los medios pueden ser muchos, pero no todos son tan fiables y en consecuencia se requieren acciones que permitan realizar comprobaciones cruzadas. Ya sea colectivamente o en el espacio de un grupo pequeño, que es menos intimidante y más exigente; la motivación a la investigación y a la confrontación de puntos de vista dinamiza los intercambios, autoriza las pruebas y permite el intercambio de conocimientos sobre los saberes-hacer incipientes.

Para emancipar a los niños de las limitaciones del descifrado, el llamado a imaginar la palabra oculta invita al niño a formular hipótesis, apoyándose en las demás palabras de la oración (tanto las precedentes como las siguientes); su presentación parcial impulsa a los estudiantes a verificar la predicción, en sus componentes gráficos. La exigencia de la lectura silenciosa de toda la oración, antes de realizarla en voz alta, se utiliza para distinguir la fase de indagación de la comprensiva. Recordar lo ya leído y anticipar lo que sigue, pero también reformular, recapitular y resumir son variadas operaciones tendientes a establecer relaciones y emanciparse de comportamientos improductivos.

Los métodos habituales de control deberían, en gran medida, servir a la comprensión. Para aquellos estudiantes que se limitan al sentido literal del texto, se deben hacer preguntas que requieran establecer relaciones sobre la base de su propia experiencia o solicitar el punto de vista y comentarios que ayuden a representarse de manera diferente la lectura y a posicionarse como sujetos. Cuando las preguntas anteceden a la lectura, pueden desviar el texto, convirtiéndolo en una pista

de juegos múltiples. Cuando son inventadas por los mismos aprendices, requieren un análisis minucioso para aquel que quiere desafiar a sus compañeros. El texto con espacios en blanco o el texto en forma de rompecabezas, son oportunidades para agudizar la capacidad de volver a la evidencia lingüística específica que justifique la interpretación. Una vez más, el debate colectivo permite afinar la comprensión, en relación con una lectura más exigente en cuanto a sus puntos de apoyo.

Lejos de ejercerse solo en textos literarios, la extensión de esta práctica a los textos documentales, las consignas y enunciados diversos, ayudan a la transferencia de capacidades, en el fortalecimiento de las habilidades de lectura, al mismo tiempo que ayudan a la comprensión de su carácter indispensable en todas las áreas del conocimiento, doble razón para acelerar el progreso.

### CONCLUSIÓN: A MANERA DE APERTURA

Este panorama de los múltiples factores potenciales de dificultades e incomprendimientos, sobre la escritura, podría hacer creer que la tarea es enorme y, en consecuencia, alimentar el sentimiento de frustración y fatalidad. Sin embargo, la realidad muestra que, sea cual sea el ángulo invertido, todo desplazamiento sobre uno de los polos puede desencadenar un proceso de reconquista de la actividad. Por una parte, si las dificultades acumuladas han debilitado la autoestima de los niños y conducido a algunos a renunciar para no vivir la dolorosa experiencia de fracaso y así protegerse; la puerta nunca se cerró. Así lo afirma Vygotsky: “el comportamiento tal cual es realizado, es una ínfima parte de lo que es posible. El hombre está lleno cada minuto de posibilidades no realizadas” (2003, p.76).

Por otra parte, el éxito temprano, gratificante, anima al aprendiz a repetir la experiencia para confirmar y multiplicar las lecturas. En este contexto de recuperación de la confianza, la diversificación de los escritos leídos amplía las posibilidades de exploración personal, anteriormente esbozadas: la

dinámica comenzó a ser autosuficiente dando paso a una nueva conexión con el mundo.

## REFERENCIAS

- Bernardin, J. (1997). *¿Cómo entran los niños en la cultura escrita?* París: Retz.
- Boimare, S. (1999). *El niño y el miedo a aprender*. París: Dunod.
- Bourdieu, P. (1993). *La lectura: una práctica cultural*. En R. Chartier (Dir.). *Prácticas de la lectura* (273-274). París: Payot & Rivages.
- Ernaux, A. (1983). *La Place*. París: Gallimard.
- Ferreiro, E. (2000). *La escritura antes de la letra*. París: Hachette Educación.
- Goigoux, R. (2000). *Los alumnos con gran dificultad de lectura y las enseñanzas adoptadas*. Suresnes: Editions du CNEFEI.
- Hébrard, J. (1993). El auto didáctica ejemplar. ¿Cómo Valentin Jamerey-Duval aprende a leer? En R. Chartier (Dir.). *Prácticas de la lectura* (29-76). París: Payot & Rivages.
- INRP (2007). Los fracasos en el aprendizaje de la lectura en la escuela y en el colegio. *Repères*, 35.
- Lahire, B. (1993) La razón de los más débiles. Informe de trabajo: escrituras en el hogar y lecturas en medios populares. Lille: PUL.
- Lahire, B. (1993). *Cultura escrita y desigualdades escolares. Sociología del fracaso escolar, en la escuela primaria*. Lyon: PUL.
- Olson, D. (1998). *El universo del escrito. Cómo la cultura escrita da forma al pensamiento*. París: Retz.
- Thin, D. (1998). *Barrios populares: la escuela y las familias*. Lyon: s.e.
- Trouillard, D. y Sarrazin, P. (2003) Nota de síntesis. Los conocimientos actuales sobre el efecto Pygmalion: procesos, pesos y moduladores. *Revista Francesa de Pedagogía*, 145.
- Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. París: Editions Sociales.
- Vygotski, L. (2003). *La conciencia como problema de la Psicología del comportamiento. En conciencia, inconsciente, emoción*. París: La Dispute.

