

LA ESCRITURA COMO UNA PRÁCTICA CULTURAL, MÁS ALLÁ DEL ESPACIO DE LA ESCUELA

Blanca Nubia Méndez Arroyo
Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica con énfasis
en Humanidades y Lengua Castellana
blancamendez@ustadistancia.edu.co

“La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés” Emilia Ferreiro

Proponer un *escrito* sobre la *escritura* supone un compromiso a mi manera de ver bastante exigente en su misma realización ya que “*en cada vuelta el problema es otro y el mismo*”, escribir sobre la escritura supone así un compromiso ético y reflexivo sobre nuestras propias prácticas, implica tomar distancia de ellas, y reconocer en las mismas un saber pedagógico.

Hay tres planteamientos de fondo que me interesa tratar en este texto donde la escritura es el eje que los atraviesa. Por un lado, el objeto mismo de la escritura donde es relevante pensar la escritura no solo como objeto de enseñanza sino también como objeto de conocimiento. Por otro lado, ver que hay relaciones complejas entre la aproximación teórica y las prácticas educativas que implican que estas prácticas no pueden prescindir de una dimensión política implícita en la educación. Y por último como el sistema educativo contribuye en buena medida a generar más excluidos.

A continuación, desarrollaré cada uno de estos planteamientos en apartes que ampliarán la discusión y que pretender reflexionar sobre la lectura entendida no solamente como un proceso de enseñanza-aprendizaje sino como una práctica cultural que desborda a la escuela.

La escritura vista como un “objeto escolar”

Cambiar la idea preestablecida del objeto de estudio y la modificación del objeto conceptual de la escritura es imprescindible para dejar de verla como un objeto meramente escolar. De esta manera se hace “necesario cambiar la concepción misma del objeto para que se entienda porque la alfabetización implica un trabajo conceptual” (Ferreiro, 1999, p. 28), pues no basta con que se aprenda a leer y a escribir en y para las tareas, o que este sea un indicador para pasar de grado, esto no asegurará entender qué es lo escrito y cuál es su relación con la lengua oral. Lo ideal sería que se enseñará a leer y a escribir para la vida, para comprender otros mundos, para reinvertarlos para reescribirlos.

“(…) sin embargo, en el pueblito castellano en el que viví de niño aprendí que en la vida cotidiana de la gente la oralidad podía ser otra cultura: cuando los campesinos de mi pueblo hablaban de su mundo agrario y de cosechas, de sus trabajos y saberes, tenían una riqueza de vocabulario precisa y preciosa; pero si uno les pedía que escribieran... entonces se quedaban mudos, porque la escritura implicaba otra cultura. Y si no escribían no era porque no hubieran aprendido a leer o a escribir, sino porque aprendieron a leer en y para las tareas escolares y no para la vida, como nos descubrió hace ya muchos años Paulo Freire. ¿Qué significa eso? Que el modo de relación con la escritura puramente formal, como ocurre aún en Latinoamérica en la mayoría de nuestras escuelas, no es capaz de crear el *hábitus* de la cultura escrita. Y algo peor: el uso escolar de la cultura letrada puede destruir la cultura oral sin generar el *hábitus* de leer y de escribir. (Barbero, 2003, p. 4).

Es así como los sistemas educativos ponen en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros que serían prioritarios y no logran permear la escuela, pero si sigue discutiendo sobre cual es el mejor método para enseñar a leer, se discute cual de ellos puede llegar a ser más eficaz, pero no se considera revisar críticamente cuál es el trasfondo que hay, para pensar que es cuestión de un método y no se tiene en cuenta que ese trasfondo común de estas discusiones se encuentra representado, en que la concepción de aprendizaje es igual a la de enseñanza. (Ferreiro, 1999) Y las discusiones pedagógicas siguen enfrascadas en la eterna discusión sobre cuál es el mejor

método para enseñar a la leer y a escribir. Se puede decir que en 1970 se daban estas discusiones, pero lo que asombra es que aún sigan siendo la preocupación de la escuela. La discusión sigue siendo meramente metodológica se discute acerca de cómo se enseña pero no de cómo se aprende.

En la escuela primaria en el salón de clases hay niños que entienden la escritura de cierta manera y otros de manera completamente diferente, así las cosas el discurso del maestro no será entendido de la misma forma en todos los niños, será asimilado y entendido de diversas formas. Es importante tener en cuenta además que todos los niños tienen un saber previo de la escritura, por supuesto es mucho más desarrollado en niños que viven en medios donde la palabra escrita tiene usos sociales significativos. (Ferreiro, 1999). Los aportes que realiza Emilia Ferreiro a lo largo de sus investigaciones nos permiten ver que los niños si poseen conceptos previos, y también que es importante crear en los adultos la conciencia de que los procesos de escritura y de lectura no solamente se originan cuando el niño maneja ciertas habilidades psicomotoras y exclusivamente cuando ingresa en el sistema escolar.

En el comienzo de la escuela primaria la lectura, la escritura y las matemáticas se reducen al aprendizaje y uso de las operaciones elementales, estas temáticas marcan esta etapa de la escuela en el niño. “El fracaso escolar inicial en esta etapa quiere decir fracaso en alguna de esas materias. Si el chico todavía no sabe manejar bien las operaciones matemáticas, de todas maneras, el maestro logra hacer cosas en él, pero si no sabe leer al final del primer grado, el maestro de segundo no sabe qué hacer con él” (Ferreiro, 1999, p. 23). Es evidente desde este planteamiento que la escuela se mueve en función de la escritura y que resulta totalmente extraño y preocupante que un niño en segundo grado no pueda leer autónomamente. Desde estas situaciones podemos ver que

hay que cambiar “la perspectiva del objeto de escritura en tanto objeto de conocimiento y no sólo como objeto de enseñanza” (Ferreiro, 1999, p. 8). Se hace más importante enseñar que el mismo acto de saber de qué forma aprenden los niños, así las cosas, es más relevante hablar sobre las metodologías más efectivas para enseñar a leer y a escribir que la forma en que los niños se apropian de este proceso.

Desde lo que venimos planteando se presenta una gran dificultad en los maestros y en gran parte en los psicólogos con respecto a las creaciones e hipótesis que hacen los niños sobre la escritura, en esas hipótesis hay implícito un objeto de conocimiento que no es reconocido cuando se está empezando a escribir: por ejemplo en algunos análisis de producciones escritas de niños en primaria hay una investigación¹ “que nos permite ver algunas de esas ideas en tres casos distintos: uno la relación que existe entre las mayúsculas y las minúsculas, el segundo la función que los niños atribuyen a algunos elementos gráficos y el tercero el tipo de justificaciones que propone para el empleo de determinadas grafías. Desde estos ejemplos se puede corroborar que los niños tienen ideas sobre el sistema escrito que no corresponden a las ideas que nosotros los “alfabetizados” tenemos, y no por esto estas ideas son del todo incorrectas.

En resumen, la escritura debe zafarse de ese matiz meramente escolar y mecánico en el que ha caído, pero esto no sucederá si los maestros principalmente ellos, vistos como actores políticos logran transformar no solamente su práctica, y tienen en cuenta que la escritura más que un requisito para pasar de grado tiene un uso social que la escuela ha relegado por mucho tiempo.

¹ El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva. Celia Díaz Argüero. (2004).

La escritura como un acto político más allá de las teorías y los métodos

La aproximación teórica y las prácticas educativas suponen relaciones complejas que no se escapan de la dimensión política que se encuentra implícita en los sistemas educativos. La teoría y la práctica especialmente en el ámbito educativo son conceptos que por mucho tiempo se han entendido de forma aislada, se han dado diferentes concepciones de la relación Teoría-Práctica que han determinado la pedagogía. Sugiero entonces que aquí tengamos en cuenta estos dos conceptos, pero no por separado, ya que los modos de teorizar estas relaciones han establecido unas condiciones de posibilidad y de funcionamiento en la configuración de los sistemas educativos a través del tiempo.

De esta manera las relaciones teoría y práctica en el ámbito educativo se establecen como una dualidad, las teorías se hacen por un lado y la práctica es la aplicación de estas teorías. El ejemplo que funda este planteamiento es que en el ámbito educativo se le da más relevancia a los nuevos métodos o teorías que muchas veces se copian y se ajustan a la fuerza a condiciones que no son las reales, lo que se busca son resultados, la masificación, pero no se reflexiona sobre cómo estas teorías y métodos en muchos casos han sido diseñados por pedagogos y teóricos que se encuentran fuera del espacio escolar, de esta manera las teorías y métodos son adaptados de forma mecánica a contextos que no le pertenecen y terminan configurando en gran medida el funcionamiento de la escuela.

Hablar de cómo estas relaciones configuran condiciones de posibilidad y funcionamiento de la escuela nos lleva a plantear que las prácticas de alfabetización también han sido planteadas en la *dualidad teoría-práctica*.

Salir de esta dualidad en la que ha caído el sistema educativo es relevante para avanzar en la discusión, especialmente creer que la escritura es importante dentro de la escuela y no fuera de ella, nos lleva a plantearnos un problema político y social que subyace a todas las teorías y prácticas educativas que ha producido la escuela durante años.

Podríamos preguntarnos ¿cuál es la verdadera importancia que se encuentra implícita en la necesidad de aprender a escribir?, creo que no es la misma para todos, por un lado la escuela “ve en la escritura un objeto meramente escolar, por otro lado los maestros se la han apropiado de tal manera que la escritura se ha transformado de objeto social a objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar hizo que se perdieran algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. Así planteada esta relación la escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado” (Ferreiro, 1999, p. 45). Ahora los más importantes a quienes se trata de alfabetizar y enseñar una lista de palabras y letras, son los niños que apenas empiezan su vida escolar, aclarado ya el punto que en esta etapa tienen ya unos conceptos previos de la escritura o sea no son tabulas rasas en lo que a la escritura se refiere.

“... todo individuo, no solamente adulto sino también niño, por más analfabeto que sea, si vive en una cultura letrada puede anticipar algo sobre qué se escribe y cómo se escribe, y establece una frontera muy clara entre lo que pertenece al dominio oral y lo que es del dominio de los escrito” (Ferreiro, 1999, p. 149)

Cada uno de estos actores parece tener diferentes perspectivas de la escritura, pero paradójicamente tener un mismo objetivo. La función explícita de la escuela es comunicar saberes y quehaceres culturales, así la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas. Paradójicamente en la escuela no resultan naturales los propósitos que las personas ya alfabetizadas perseguimos fuera de la escritura, tales como escribir para mantener o fortalecer el contacto con alguien distante, o leer para

conocer otros mundos posibles y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva. Estas otras formas de entender no solo como instrumento de enseñanza sino como uso social de la lectura suelen ser relegados o incluso excluidos del ámbito escolar, es decir, mientras que la escuela enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y a escribir para cumplir otras finalidades, esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social. (Lerner, 2003).

Así las cosas, se plantea un conflicto entre la enseñanza y el control de lo que se enseña es decir de los aprendizajes. ¿Hasta dónde entonces la práctica de la lectura se puede constituir como una práctica de libertad si es controlada? Aquí entonces hay una clara dimensión política de cara a los actores de la comunidad educativa. Implicaría este planteamiento entonces tener en cuenta algunas consideraciones metodológicas en torno a las prácticas de alfabetización que a su vez implicarían diversas formas de entender a los analfabetos, con esto no solamente me refiero a los niños en etapa escolar sino también a los adultos (Freire, 2005)

Plantea Freire (2005) dos prácticas antagónicas que reflejan la forma de percibir a los analfabetos por una lado las “domesticadoras” y por el otro la “liberadora²” En la primera se percibe a los alfabetizandos como seres pasivos que necesitan aprender, que necesitan del otro para tener un conocimiento, necesitan que se les de lo que ellos no tienen, o lo que piensan que no tienen, pero en ningún momento se les invita a participar creativamente en el proceso de su propio aprendizaje. Se generan allí unas relaciones de poder pues el maestro además de ser poseedor del conocimiento representa en ese

² Esto sin embargo no significa que el simple hecho de desarrollar una práctica de este tipo sea suficiente para liberar a las clases oprimidas. Significa que esa práctica ayuda a la liberación en la medida que en que contribuye a que los alfabetizandos comprendan su realidad en términos críticos. (Freire, 2005, p. 70).

momento una estructura social que no le interesa que se genere una práctica crítica ni política de su condición de *domesticado*. En este punto coincide Freire en afirmar que la escuela domestica el objeto de la escritura, pues es ella quien decide “que las letras y combinaciones se presenten en cierto orden, y construye secuencias con la buena intención de facilitar el aprendizaje. La maestra dice: “hoy vamos a aprender una nueva letra” y presenta la “r” el pobre Ricardo que hace rato sabe escribir su nombre tiene que decir que esa letra es nueva porque la maestra así lo dijo” (Freire, 1999, p. 46).

En la práctica liberadora la educación es el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica. Mientras que en la domesticadora se genera una “conciencia falsa” que hace más fácil su adaptación a la realidad que vive. (Freire, 2005).

Es así como el maestro tiene entonces una tarea política que realizar en la escuela más allá de la enseñanza y es ver cómo se posiciona si como un maestro *domesticador* o como un maestro *emancipador*. Pero esto si dependerá de la forma en que el maestro asuma el proceso educativo. Para lograr llegar a la práctica liberadora deberá superar la concepción de educación vista como pura transferencia de un conocimiento, y reemplazarla por otra en que conocer y transformar la realidad sean exigencias reciprocas. De esta manera su actuar se convertirá en una praxis verdaderamente liberadora.

Sistemas Educativos que Ex - cluyen

En los actuales discursos se habla sobre *inclusión educativa*, pero vemos que en realidad la escuela en nuestros sistemas educativos en buena medida contribuye a generar por el contrario más excluidos. No basta entonces con declarar la *escuela inclusiva*, ni multiétnica ni pluricultural, pues vemos que estos planteamientos se

quedan en el papel y lo más paradójico ellos mismos sin darse cuenta quedan al igual que algunos (niños, niñas, jóvenes y adultos) excluidos de los sistemas educativos que promulgan incluirlos. “Sin embargo cabe la duda de pensar si lo que está en juego no sea más bien una nueva retórica, matizada por eufemismos democráticos como el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento del otro, pero cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha” (skliar, 2002, p. 3)

Me interesa desarrollar en este planteamiento dos clases de exclusión que se presentan en el sistema educativo, una es socioeconómica y la otra se presenta por diferentes “problemas de aprendizaje” “déficit atencional” “padres separados” hiperactividad”..., bueno podría seguir nombrando muchas de las “patologías” con las que los psicólogos y de paso los maestros etiquetan a los niños cuando no poseen las habilidades que deberían tener en determinado curso y también la madurez definida como la que un chico debería tener para que el maestro no desperdicie sus capacidades y esfuerzos enseñando a quien difícilmente no va a prender en comparación con los que si poseen todas las habilidades y la madurez requerida.

“De pura causalidad los chicos de seis años que tienen todo eso son de clase media, nacieron rodeados de libros y lectores y todo lo demás. ¿Qué hacemos con los otros? ¿Los dejamos en un depósito hasta que maduren como si fueran peras o manzanas, y luego les permitimos que entren?” (Ferreiro, 1999, p. 25). Aquí se cruza claramente lo académico y lo político.

Pareciera entonces que los sentidos sociales escapan por las ventanas de la escuela. Aquí el problema es mayúsculo y no solamente depende del maestro, pues se encuentran implicados todos los agentes de la comunidad educativa y también el sistema no solamente el educativo que parece perpetuar estas exclusiones por una lado generando prácticas de normatización y normalización y por otro implementando estándares, logros y diferentes tipos de evaluación que marcan cada vez más la diferencia entre los “normales” y “anormales”

Como si fuera poco además de estas formas de exclusión que coexisten en la escuela, también se excluyen los relatos, las narraciones, es decir la cultura oral que también es un modo de relación con el lenguaje, “que se ha visto desvalorizado por su clasista identificación con el analfabetismo y la incultura” (Barbero, 2003).

“Se quiere que todos lleguen, al mismo tiempo, al punto de llegada, independientemente de cuál fue el punto de partida. Pues el punto de partida es ilusorio. O sea, los maestros fabrican un punto de partida de ignorancia generalizada y luego, como no nos gustan los desfases, si todos son iguales al principio, ¿cómo es que no aprenden al mismo ritmo? (Ferreiro, 1999, p. 36)

Es claro que si pensamos de esta manera no permitimos al otro pensar como piensa, habría que asumir primero que el otro está ahí no solamente para llenarse de conocimientos que en muchas ocasiones no necesita, “aceptar al otro como interlocutor intelectual, es un ingrediente fundamental en este asunto” (Ferreiro, 1999, p. 180). Aceptar que el otro piensa, y además asumir que ese pensamiento es diferente, es crucial para conseguir que ese otro me ayude a mi a entender como piensa él; no al contrario, pues en nuestro caso son los niños que tienen que entender que es lo que la maestra quiere decir y además deben de seguir sus reglas, sin opción a cambiar de juego.

“El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los estudiantes, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y de crecimiento personal” (Lerner, 2003, p. 42).

De esta manera la escuela se enfrenta a varios desafíos, uno de ellos es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, teniendo en cuenta que “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella” (Ferreiro, 1999, p. 10), no solamente como propósito de aprendizaje inmediato, sino que la escritura tenga otras finalidades, es decir, que se considere vital el papel que cumple en la vida social. En suma el desafío

que tiene la escuela frente a la alfabetización es combatir la discriminación que opera en el mismo sistema educativo no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros a los que aparentemente no fracasan llegar a ser productores y lectores de sus propios textos que le permitan ver en la escritura no solamente como un medio para reproducir pasivamente sino que le permita reinterpretar el pensamiento de los otros.

La escritura vista como una práctica cultural

A lo largo del escrito he desarrollado tres planteamientos que han guiado la escritura de este texto y que se encuentran íntimamente relacionados; por un lado la escritura vista no solo como objeto de enseñanza, por otro la dimensión política de las prácticas educativas, y por último las exclusiones que se generan en la escuela. La escritura se convierte en el eje transversal de estos aspectos que se encuentran atravesados por tensiones y paradojas en las que se encuentra inmersa la escritura como objeto de estudio.

Esta reflexión me ha permitido dilucidar tres aspectos que se entretajan a través de la escritura: uno respecto a la escritura misma entendida esta como objeto escolar, dos, a la labor del docente en el sistema educativo, y tres a la escuela referida como contexto social.

Poner en evidencia estas relaciones tensionales que implican la escritura como proceso de alfabetización, me lleva a pensar que estas relaciones no son casuales ni fortuitas, tienen unas implicaciones políticas que son configuradas por la cultura. Así la escritura teje un puente entre lo cultural, lo social, lo político, lo económico, que no permea la

escuela, por el contrario, la desborda. Estas relaciones le plantean a los sistemas educativos una redefinición de la función que ha venido desarrollando la escuela como transmisora y reproductora de saberes.

“La configuración social originada en los cambios en la circulación de los saberes, está recreando un tipo de competencias culturales y cognitivas que no parecen apuntar en el sentido de las competencias para la generación de rentabilidad y competitividad, predominante en el campo educativo, ahondando la brecha entre los intereses institucionales y la de los sujetos aprendices” (Barbero, 2003)

Así La cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la “lógica” escolar. La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aun más allá de los ámbitos identificados como la “institución escolar”.

“La competencia que nos interesa como maestros o profesores tiene mucho más que ver con la competencia cultural de que nos habla Bourdieu, ligada al capital simbólico de una clase social, que no es el mismo en el mundo rural que en el urbano, ni entre la gente que lleva muchos años viviendo en la ciudad que la que lleva pocos, o en una familia patriarcal que en otra en la que los dos padres trabajan fuera de la casa y se tratan como iguales. Y es el capital cultural, ese capital simbólico que emerge de la trayectoria de vida, el que va a ir configurando el *hábitus*, ese sistema de disposiciones durables, que, a través de experiencias y memorias, va a posibilitar o a obstaculizar la creatividad, la capacidad de innovación de los sujetos. (Barbero, 2003, p. 4).

Re–conocer las instituciones educativas como escenarios en permanente transformación, dinámicos, cambiantes, que se expresan a partir de sus comprensiones de mundo, de sus propias lecturas de la realidad y de su sistema de representaciones, prácticas y valores, es posibilitar la comprensión de la escuela desde una perspectiva cultural.

“Para cumplir esta nueva función ni escuela ni maestros estaban preparados y enfrentan el reto de que alcanzar ciencia es alcanzar cultura y en la consideración de estos dos campos no se puede dejar escapar la concepción de sujeto múltiple, localizado y singular que debe tener el maestro, para localizarse ante las diferentes culturas de niños, indígenas, negros, mujeres, gays,

migrantes desplazados, sujetos subalternizados que empiezan a construir nuevas epistemologías o a validar sus epistemologías ancestrales”. (Saldarriaga, 2006, p. 107).

Plantear la escritura como una práctica cultural implicará entonces un desafío no solamente para el maestro sino para toda la comunidad educativa, desentrañar y desenmarañar las formas en las que se ha llevado a cabo las prácticas pedagógicas, la relación entre teoría y práctica y la nueva forma de entender a los sujetos de la educación que ya no son los mismos de apenas hace una década. Son los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo de nuestra época.

BIBLIOGRAFÍA

BARBERO, Jesús Martín, (Mayo – Agosto 2003), Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En Revista Iberoamericana de Educación No. 32, en línea: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>, recuperado el 24 de mayo de 2009.

BERMUDEZ, Mónica y otros, (2008), Seminario de investigación, Pedagogía y lenguaje – Documentación. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

FERREIRO, Emilia, (1999), Cultura escrita y educación conversaciones con Emilia Ferreiro. México. Fondo de Cultura Económica.

FERREIRO, Emilia, (2001), Alfabetización teoría y práctica. México. Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo, (2005), La importancia de leer en el proceso de liberación. México. Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo, (1979), La educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI.

LERNER, Delia, (2003), Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, Fondo de Cultura Económica.

SALDARRIAGA, Oscar, (Octubre – 2006) Nómadas “Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización”. N° 25.

SKLIAR, Carlos, (2002), Conmover la educación, ensayos para una pedagogía de la diferencia. España.