

## ¿POR QUÉ UNAS TIJERAS SIRVEN PARA ESCRIBIR?

María Remedios **Molina Balsera**

C.P. "Federico García Lorca", Los Olivares (Granada);

Francisco **Carvajal Pérez**

I.E.S. "Hispanidad", Santa Fe (Granada)

E-mail: [rememolina@hotmail.com](mailto:rememolina@hotmail.com) y [currocarvajal@hotmail.com](mailto:currocarvajal@hotmail.com)

*"La lectura y la escritura son aprendizajes necesarios que deben subordinarse a la vida. Los valores, los sentimientos y las emociones deberían convertirse en el eje central de las programaciones, mientras que las técnicas instrumentales (lectura, escritura, cálculo) tendrían que pasar a ser transversales, es decir, técnicas para dominar el mundo, para expresarnos y comunicarnos"* (C. Gómez Mayorga)

Fácil: el acto de recortar, en particular en las primeras edades, ejercita la destreza manual necesaria para escribir. Recortar, punzar, colorear, seguir un circuito, reseguir una marca gráfica, trazar palotes y bolitas... son acciones que están preparando al pequeño para el acto de la escritura porque desarrollan la necesaria motricidad fina y la coordinación óculo-manual, destrezas que intervienen en el proceso de escribir. Más adelante, y cuando se dominen tales destrezas, vendrán los primeros rudimentos de la escritura formal: primero las vocales, luego la presentación paso a paso de las consonantes, cuidando en todo momento el sentido de los giros, que habrán de ser sinextrógiros –de derecha a izquierda-, para facilitar los posteriores enlaces<sup>1</sup>. En definitiva, en los precisos inicios de la escritura hay que observar extremo cuidado en este tipo de acciones porque los pequeños necesitan 'educar la mano', 'adiestrar el trazo' y 'asegurar los giros y enlaces correctos'.

¡Qué fácil! ¿no? Todo esto estaría muy bien si escribir fuera un simple acto motórico, si el acto de la escritura no sobrepasara las necesidades de la mera reproducción de un modelo dado, si las competencias y exigencias del escritor no hubieran evolucionado y las prácticas de escritura hubieran quedado ancladas en las de los copistas medievales<sup>2</sup>. Pero no, el hecho de escribir resulta mucho más complejo que la mera reproducción, supera los simples niveles perceptivo-motrices y va más allá de la mano, más allá de la destreza motriz y de la coordinación óculo-manual para trazar.

Pero vayamos despacito para intentar desmontar una concepción tan asentada en las prácticas escolares y en las conciencias de los prácticos escolares ('la lectoescritura tiene que ver con habilidades perceptivo-motrices'), a pesar de que desde hace varias décadas haya investigaciones teóricas e implementaciones prácticas que demuestran fehacientemente que el hecho de escribir –y también el de leer- cae dentro del campo de lo cognitivo, y no sólo, también las motivaciones y las intencionalidades se implican en el proceso.

De entrada, no resulta difícil constatar que para escribir no es necesario trazar: ¿o alguien pone en duda que Stephen Hawkins tenga una prolífica producción escrita a pesar de su tetraparaplejía?; ¿quién puede contradecir la preminencia de los instrumentos de escritura actuales?, ¿quién puede negar la existencia del teclado y de los procesadores de textos? ¿No se puede escribir sin trazar? Es más, si un adulto –docente, por poner un caso- domina el trazo correcto de todas las letras ¿por qué en determinado tipo de textos se le plantean dificultades para escribir (por ejemplo, para este artículo)? ¿No será debido a la complejidad de lo que supone

---

<sup>1</sup> En época de Quintiliano, allá por el imperio romano, ya se utilizaban estas prácticas de 'escritura'; lo único que difería era el soporte y el material: tablillas de cera y punzón para trazar después de haber reseguído con el dedo el grabado de letras, sílabas, palabras... ¡pero hoy se sabe mucho más sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje de la escritura y sobre su propia naturaleza!

<sup>2</sup> Personas que no necesitaban saber qué estaban reproduciendo para hacer un trabajo de calidad; se ha demostrado que sin saber leer podían realizar perfectamente su cometido: reproducir copias de calidad de códices, pergaminos, libros y todo tipo de manuscritos, incorporando filigranas e ilustraciones multicolor. En definitiva, un trabajo plástico de reproducción al que dudosamente se le pueda llamar 'escribir', a pesar de que el resultado último fuera una producción de escritura.

escribir? Y si es así, ¿por qué los inicios de la enseñanza sistemática están casi siempre indefectiblemente marcados por ejercicios perceptivo motrices que, cuando menos, distraen, derivan, desvirtúan lo que supone escribir?

Así pues, escribir no se puede identificar con trazar porque no buscamos la promoción de copistas sino el fomento y formación de escritores. En los inicios del siglo XXI no podemos seguir preparando para la alfabetización de tiempos pretéritos. No podemos reducir la escritura a una simple actividad motórica porque no se trata de trazar sino de producir textos, textos con sentido completo que responden a una intencionalidad, a una necesidad; textos con una finalidad y un destinatario; textos con unas tipicidades, con unas exigencias, con unas restricciones. En definitiva, producir textos auténticos y verdaderos para compartir información, para transmitir sentimientos, fantasías e ilusiones, para comunicar emociones, angustias, desvelos, para registrar datos, para recordar hechos, para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.



Figura 1: En realidad, ¿los supuestos “ejercicios preparatorios” sirven para facilitar la escritura?



Figura 2: ¿Motivación intrínseca? ¿Falsa ilusión! La realidad de la exigencia es otra.



Figura 3: Bonita fórmula de prostituir la realidad (ahora, el verbo amar), pero, claro, la secuencia fonológica obliga.



Figura 4: Que el lector juzgue. Hasta el momento sólo se ‘han presentado’ las vocales, la «m», la «s» y la «l»: la secuencia fonológica manda... distorsionar la realidad.

### ESCRITURAS ESCOLARES

Pero desgraciadamente la escritura en las instituciones escolares suele tener otra orientación; Quino, a través de Mafalda y Miguelito, nos retrata los inicios (ver figura 1). Pero, como Emilia Ferreiro (1997, 121) apunta, “*los tradicionales ‘ejercicios de preparación’ no sobrepasan el nivel de ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está implicado en el proceso (y de manera crucial)*”. Tonucci fotografía ‘auténticas motivaciones para la escritura’ (ver figura 2). Una plana de «la - le - li - lo - lu» o de «Lola ata la mula a la luna» (ver figura 3)<sup>3</sup> “*no transmite ninguna información y toda intención comunicativa le es ajena*” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 348). Y Quino sigue arremetiendo en la figura 4.

Una breve, sintética y gráfica radiografía del absurdo de la enseñanza en los inicios por apoyarse en el erróneo binomio «escribir = trazar». Ahora bien, “*se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad*” (Ferreiro, 1997, 121); aún más: “*impidiéndole escribir (es decir, explorar sus hipótesis en el acto de producción de un texto) y obligándole a copiar (es decir, a repetir el trazado de otro sin comprender su estructura) le impedimos aprender, es decir, descubrir por sí mismo*” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 353), porque “*en la medida en que persiste la práctica de copiar con su supuesto de base de la importancia primaria de la correspondencia fonema/grafía, queda poco espacio en las actividades de enseñanza para el desarrollo de todos los conocimientos que requiere la escritura*” (Rockwell, 1982, 317). Las actividades de copia dejan poco tiempo

<sup>3</sup> No se sabe si ‘la mula que ata Lola es la misma a la que Papelo ama’ (fig. 3).

para escribir. “*La concepción de la escritura como copia inhibe la verdadera escritura*” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 359).

¿Y después, mejora la cosa? Desafortunadamente parece que muy poco. Se magnifican los aspectos formales de la escritura, concediendo un tiempo abusivo a la caligrafía y a la ortografía<sup>4</sup>: equiparar escribir con la correcta realización de las letras supone desvirtuar lo que es la escritura (Bellés, 1998). Y no es que desde aquí se esté proponiendo el descuido de la caligrafía, no; por supuesto que se defiende la legibilidad de cualquier escrito. La crítica se dirige hacia el cómo. Tampoco se pretende polemizar acerca de la conveniencia o no del ajuste convencional; no, pero sí con las estrategias utilizadas<sup>5</sup>. Y luego, el análisis morfológico y el sintáctico, el conocimiento formal sobre la lengua, tal vez a unas edades anticipadas por la capacidad de abstracción que requiere. Pero, en realidad, ¿este tipo de análisis contribuye a mejorar la expresión oral y escrita de nuestro alumnado? Y, durante casi todo el tiempo restante, rellenar actividades, contestar preguntas<sup>6</sup>, tomar apuntes, realizar exámenes<sup>7</sup>... Reproducir en lugar de producir.

Un hecho anecdótico acaecido en cualquier Facultad de Ciencias de la Educación; una clase de 4º de Pedagogía, una brillante alumna con excelentes notas, una propuesta del profesor X para evaluar de modo distinto al examen tradicional: elaborar un ensayo. Esta estudiante se fue poniendo colorada y no pudo por menos que preguntar angustiada: “¿Qué es un ensayo? ¿Cómo se hace?” ¿Y cuándo se le habrían propiciado el aprendizaje y las prácticas de producción escrita de este tipo concreto de texto? ¿cuándo habría manejado las exigencias y requerimientos de un ensayo? (Aún menudeando los sobresalientes y matrículas en su expediente). Reproducir antes que producir. Otro hecho de cualquier centro de secundaria: después de estipular la conveniencia de promover la producción escrita del alumnado, habida cuenta su escasa habilidad para la tarea, después de los primeros intentos -descorazonadores, ciertamente-, en lugar de multiplicar las estrategias y abundar en los esfuerzos, la profesora en cuestión abandona toda aspiración y reconduce la actividad del aula al uso exclusivo del libro de texto. Reproducir en lugar de producir, en cualquier nivel de las instituciones educativas.

Tal vez éstas puedan ser razones que justifiquen las dificultades que solemos tener a la hora de elaborar un escrito con exigencias de producción propia (no sólo el alumnado, también el profesorado), a pesar de poseer el dominio suficiente para detentar una caligrafía aceptable, una buena ortografía, el conocimiento de componentes morfológicos y sintácticos y ser diestros en las actividades de relleno y reproducción. Pero, ¿qué pasa a la hora de la escritura auténtica? ¿Cuándo se trabajó en realidad?

Lo cual nos lleva a inferir, con Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, una realidad de suma gravedad: “*actuando de esta manera la escuela no contribuye a aumentar el número de alfabetizados; contribuye, más bien, a la producción de analfabetos*” (1979, 359).

### **¿POR QUÉ PERSISTEN DETERMINADAS PRÁCTICAS EN LA ESCRITURA ESCOLAR?**

<sup>4</sup> ¿Y si al menos, después de tanto tiempo y esfuerzo, se asegurara calidad formal en los escritos de los escolares! Pero..., ni eso.

<sup>5</sup> Defendemos la necesidad de una escritura reglada; lo que no compartimos es la forma (dictados, repetición mecánica de las faltas, aprendizaje de reglas con sus correspondientes exámenes...) porque se ha demostrado incompetente para los fines perseguidos. Hay otras fórmulas que pasan por cuestionar y problematizar las propias escrituras (a partir de la autorrevisión, la revisión entre iguales y con el docente), que pasan por generar dudas ortográficas; en definitiva, por convertir la ortografía en objeto de conocimiento, por elevar su valor, en particular, cuando se comparten escritos públicamente.

<sup>6</sup> Contestar preguntas para comprobar conocimientos; contestar para, supuestamente, facilitar la comprensión. Sin embargo, Elsie Rockwell comprobó que hay una tipología de preguntas que posibilita “*localizar la frase que corresponde a la pregunta, y contestar ‘correctamente’, sin haber comprendido ni el texto ni la pregunta*” (1982, 308). Es lo que Isabel Solé (1992) pudo verificar aplicando un texto sin sentido con su correspondiente cuestionario –igualmente dislocado-, comprobando que los escolares que lo cumplieron no necesitaron comprender ni el texto ni las preguntas para contestar idóneamente.

<sup>7</sup> “*Estimular el acto de escribir para expresar las propias ideas, las dudas, los problemas, los cuestionamientos hacia sí mismo y hacia los demás, los sentimientos, las propias inquietudes, tiene sentido. Permitir que el estudiante escriba sólo para responder las preguntas del examen o para tomar apuntes de lo que el profesor dice, no lo tiene*” (Dubois, 1999, 27).

¿Por mala fe de las instituciones educativas y de los docentes? Sobre los fines, funciones e intencionalidades de las instituciones educativas no corresponde argumentar aquí; otros ya lo hacen mejor (Lerena, 1983; Pineau, 1999). ¿Por mala intención de los docentes? Sinceramente, no. No, rotundamente. Tal vez sean otras las razones que justifiquen la pertinaz persistencia de prácticas escolares, a pesar de los resultados fallidos: ahí están el peso de la historia de la profesión<sup>8</sup>, el de la historia de cada profesional con la fuerte impronta conductista (muchos, formados en el férreo control del nacional-catolicismo), el peso de la socialización profesional para los noveles. Tampoco podemos olvidar la lógica de la resistencia al cambio; el peso de las prácticas asentadas, no-discutidas, no-reflexionadas, anquilosadas, rutinizadas, y por tanto inconscientes. Prácticas resistentes a la innovación, en ocasiones, por la dificultad personal de aceptar otras posibilidades, por no estar en condiciones de aproximarse a posturas divergentes, porque *“todos los sujetos intentamos conservar nuestras hipótesis si es posible, aún a costa -en algunos casos- de verdaderos malabarismos intelectuales”* (Nemirovsky, 1999, 32), o de negar las evidencias porque *“es duro admitir que algo que tú has hecho durante años en realidad no funciona”* (Jhonston, 1997).

Entonces, si puede quedar descartada la mala fe de los profesionales de la educación, ¿por qué persisten determinado tipo de prácticas en la práctica de la escritura escolar? ¿Por qué a pesar de la incongruencia epistemológica y de los bajos resultados se siguen manteniendo, transmitiendo y perdurando? Tal vez se pueda añadir una razón más, ésta de corte conceptual. Lejos de lo que pudiera parecer a pesar de la naturaleza fonética de nuestra lengua, Ferreiro y Teberosky niegan que la escritura sea un *«código de transcripción de sonidos»* y atribuyen a la escritura naturaleza de *«objeto sustituto»* que más que sonidos intenta representar significados<sup>9</sup>.

Y este tipo de contraste conceptual no es superfluo, en absoluto. Siguiendo a Emilia Ferreiro y a Ana Teberosky, Carvajal y Ramos (1999) sugieren que *“ciertamente tal diferenciación tiene gran importancia porque, dependiendo de la conceptualización de la que partamos, esperaremos en su aprendizaje la concurrencia de unas u otras capacidades o destrezas, concebiremos al sujeto que aprende de una u otra forma, plantearemos el acceso al conocimiento de una determinada manera y, por ende, organizaremos el trabajo escolar en consonancia con tales concepciones”* (p.21). Concebir la escritura como un ‘código de transcripción de sonidos’ nos lleva a esperar que son habilidades de corte perceptivo-motriz las que concurren a la hora de escribir -y de leer-, y la actividad escritora se reduce a la codificación; situar la lengua escrita en el lugar que le corresponde, considerarla como objeto sustituto que intenta representar el lenguaje nos obliga a aceptar tal proceso de representación como una actividad cognitiva, como una actuación inteligente acompañada de condicionantes socioculturales, afectivos, motivacionales. *“Es diametralmente opuesto considerar el aprendizaje de la lengua escrita como **apropiación del conocimiento** (de un objeto a conocer en sucesivas aproximaciones) que como el **dominio de una técnica**, como un dominio instrumental y mecánico de un saber fragmentado que se confía en que se alcanzará por simple acumulación”* (Carvajal y Ramos, 1999, 21).

## HAY OTRAS POSIBILIDADES

Las consideraciones que preceden hacen imprescindible reconceptualizar y redefinir qué supone la escritura, las habilidades que se ponen en juego a la hora de escribir, así como corregir y modificar determinadas prácticas de enseñanza sistemática centradas en la codificación (trazo y copia) y en la reproducción.

Ya se ha reiterado qué no es escribir y se ha esbozado sobre su complejidad. Ana Camps (1997) nos alerta sobre el origen social de la lengua escrita, que surge de los intercambios comunicativos, y que la comunicación escrita implica procesos sociales y cognitivos así como procesos afectivos, inseparables unos de otros. La escritura es una herramienta cultural que actúa como mediación entre el escritor y el mundo

<sup>8</sup> En nuestro ‘suelo patrio’ no se puede olvidar la terrible purga que sufrieron los docentes después del ‘Día de la Victoria’ y su recambio por alféreces provisionales, mutilados de guerra, afectos del Movimiento. ¿Hubiera sido la misma historia de la profesión de no haber caído la II República y la ILE hubiera podido desarrollar su ideología pedagógica en toda su extensión?

<sup>9</sup> *“La escritura no puede ser reducida a una transcripción del habla, pues tiene además de las reglas de transcripción sonora, otras reglas propias que el niño irá descubriendo paulatinamente...El niño no hace, exclusivamente, un análisis en términos sonoros, sino que también hace un análisis en función del contenido a representar”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, 313).

circundante y que funciona “*al mismo tiempo como un medio estructurado para generar conocimiento y como un medio para construir el pensamiento lógico*” (Giroux, 1990, 101). Louise Rosenblatt afirma que “*las transacciones con el texto explican porqué la escritura puede ser un proceso de aprendizaje, un proceso de descubrimiento*”; Frank Smith aporta que las ideas surgen de la misma escritura, que es a través del propio acto de escribir como creamos y exploramos nuevas ideas (citados por Dubois, 1999, 24). Pero difícilmente se podrá generar conocimiento y explorar nuevas ideas con el tipo de escritura que hemos caracterizado más arriba, una lengua escrita cuya “*naturaleza es restrictiva, específicamente escolar, y no representativa de la gama de usos sociales*” (Rockwell, 1982, 303).

Así pues, ya tenemos la primera de las grandes pistas por la que circular para corregir las prácticas criticadas anteriormente y, de paso, evitar que se produzca una profunda “*brecha entre la lengua escrita como objeto social y cultural y el objeto de la enseñanza formal en que se convierte la lectoescritura dentro de la escuela*” (Palacios, Muñoz y Lerner, 1990, 20): se hace imprescindible **respetar la naturaleza del objeto de conocimiento**, es decir, respetar la naturaleza de la lengua escrita. Si fuera de las instituciones educativas cualquier acto de escritura está precedido por una finalidad, la producción tiene un sentido completo y está orientada a un posible destinatario, habrá que desmantelar aquellas prácticas que banalizan y falsean la naturaleza de la lengua escrita, fragmentando la lengua<sup>10</sup>, escribiendo ‘escritos’ sin sentido desprovistos de toda finalidad comunicativa -que no sea la de escribir por practicar y rellenar actividades- y carentes de un destinatario -más allá del docente preparado con su rotulador rojo para ‘llenar de heridas’ la plana corregida-. Aún más, para hacer efectivo este respeto a la naturaleza, se hace necesario facilitar la interacción con la lengua escrita en su complejidad, habrá que plantear la escritura en contextos funcionales<sup>11</sup>, habrá que plantear la producción de textos de diversos géneros<sup>12</sup>, habrá que facilitar el uso interesado y crítico de la gama de materiales escritos que existen fuera del ámbito escolar; trabajar textos con sentido completo, de diferentes géneros y naturaleza, en y con materiales de uso social y formatos, soportes y portadores diversos<sup>13</sup>. Y todo ello desde los inicios de la enseñanza sistemática y en cualquier etapa educativa. En palabras de Myriam Nemirovsky (1995a, 256), “*se trata entonces de introducir las prácticas habituales de un escritor en las situaciones escolares y de ayudar a los niños y niñas a descubrir cómo escribir en cada caso*”.

Pero con ser complejo el principio que precede no queda aquí la cosa. Asimismo, se hace imprescindible **respetar la naturaleza del que aprende**. De entrada, hemos de superar la metáfora de la *tabula rasa* (Pineau, 1999, 48) porque aunque los recién escolarizados aún no sepan escribir convencionalmente ya poseen ciertos conocimientos acerca de la escritura y del escribir. Los pequeños no son sólo sujetos de aprendizaje sino, también, portadores de conocimientos; “*solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando pensamos que el ‘saber’ acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras*” (Ferreiro, 1997, 120). Hay que superar prácticas de enseñanza transmisiva en general y aquéllas que

---

<sup>10</sup> Convertir la lengua escrita en “*una suma, un agregado, un juntar una serie de partes, de segmentos, de trozos, de parcelas, de fragmentos*” (Nemirovsky, 1995b, p.90) desvirtúa su naturaleza porque el resultado de la fragmentación es incomprensible y porque, además, choca con los esquemas asimilatorios de muchos pequeños en su proceso de apropiación de las características internas del sistema de escritura. Es decir, siguiendo la metáfora del homúnculo y creyendo que a los pequeños le facilitamos la comprensión y manejo de la lengua escrita presentándosela en ‘trocitos digeribles’, además de banalizar el objeto de conocimiento estamos abocando a los aprendices a una grave contradicción porque para muchos de ellos debe haber un mínimo de tres grafías para poderse leer y escribir. Nos estamos refiriendo a la «hipótesis de cantidad mínima» (Ferreiro, 1991).

<sup>11</sup> “*La enseñanza se debe organizar de manera que la lectura y la escritura sean necesarias para algo*” (Vygotsky, 1978).

<sup>12</sup> Porque “*el aprendizaje de la composición escrita no es única y aplicable a cualquier tipo de texto...; aprender a escribir será aprender una diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas... Cada género textual debe ser enseñado de manera específica... Sólo se aprende a escribir adecuándose a la situación a través de un uso reflexivo; no basta con aprender unas formas para saber escribir un determinado tipo de texto*” (Camps, 1997).

<sup>13</sup> Y no entronizar el libro de texto como única y absoluta posibilidad de trabajo en las aulas, que tiraniza a todos sus componentes y constriñe la naturaleza de la lengua escrita. Añadiendo que son materiales de utilización exclusiva dentro de los muros escolares, desprovistos de cualquier uso social que no sea prestarlos a familiares o vecinos.

trivializan la escritura<sup>14</sup>; hay que abrir espacios y ocasiones para que los principiantes se puedan acercar a la complejidad de la lengua escrita, para que pongan a prueba y en crisis sus propias teorías e hipótesis acerca de la estructura interna del sistema de escritura<sup>15</sup>, para facilitar la reconstrucción del objeto de conocimiento por parte del sujeto, para asegurar una verdadera apropiación del conocimiento<sup>16</sup>.

Y todo lo anterior, aunque hubiera a quienes les pudiera parecer difícil o imposible abordar en las instituciones escolares -en particular en los momentos de inicio y acercamiento al lenguaje escrito de modo sistemático-, se ha demostrado posible, factible, enriquecedor e ilusionante, también para los docentes que están trabajando animados por tal filosofía:

- Consideran al niño y a la niña como auténticos protagonistas de su propio aprendizaje y los sienten como sujetos portadores de conocimientos;
- Respetan la génesis del conocimiento en los aprendices, planteando la enseñanza como una mediación y ayuda para que sean ellos los que tengan la posibilidad de reconstruir activamente la estructura interna del sistema de escritura y accedan al mundo del lenguaje escrito en condiciones de autonomía, promoviendo la posibilidad de la emergencia, contraste y puesta en crisis de sus propias hipótesis acerca de lo que supone escribir;
- Plantean el trabajo en torno al lenguaje escrito en toda su complejidad, recurriendo a múltiples géneros discursivos y tipos de texto, facilitando el uso de escritos diversos de distintos formatos, fomentando la utilización de materiales de uso social con su variedad de portadores;
- Aseguran que escribir -y leer- tenga sentido para algo, resulte útil y funcional, emulando la complejidad de las prácticas de un escritor;
- Diseñan la enseñanza de modo que el aprendizaje se sienta como responsabilidad compartida, planificando espacios y tiempos de interacción, de cooperación entre iguales, de contraste de hipótesis para facilitar la aproximación progresiva a las reglas convencionales de la lengua escrita;

En definitiva, procuran respetar la naturaleza del lenguaje escrito y la naturaleza del que aprende después de *“reconocer al niño como constructor de su propio conocimiento, favorecer la producción cooperativa del conocimiento y restituir a la lengua escrita su carácter de objeto social”* (Palacios, Muños y Lerner, 1990, 16). Aquí sólo hay espacio para pincelar un ejemplo (ver figura 5).

---

<sup>14</sup> Según Vygotsky (1978), *“a los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito...”*

<sup>15</sup> Vygotsky (1978) sigue recomendando que *“es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más bien que como un aprendizaje”* (en Ferreiro y Teberosky, 1979, 358-359).

<sup>16</sup> *“Decimos «apropiación del conocimiento», y no aprendizaje de una técnica. Con todo lo que esa apropiación significa, aquí como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva: un proceso activo de «re-construcción» por parte del sujeto, que no puede apropiarse verdaderamente de un conocimiento sino cuando ha comprendido su «modo de producción», es decir, cuando lo ha re-construido internamente”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, 354). O de otro modo: *“El aprendizaje no consiste en una alegre suma de conocimientos sino en complejas reestructuraciones y se dará a partir de problemáticas situaciones que deban ser resueltas”* (Kaufman, 1989, 85). Un apunte más de Cristóbal Gómez Mayorga (2001): *“No se consigue aprender a escribir si se enseña a escribir hacia fuera, en el cuaderno, en la hoja lisa o cuadriculada, en la pizarra o sobre puntitos. Se aprende a escribir hacia dentro, en la mente de cada uno”*. En definitiva, las hipótesis construidas por el neófito son producto de una elaboración propia, no son enseñadas por el adulto, sino inferidas a partir de las propiedades del objeto a conocer.



**Fig. 5:** Una página del libro «El mundo del lobo», fruto de la investigación de escolares de 4 y 5 años. Antes del producto final han planificado el trabajo, han utilizado múltiples documentos escritos y audiovisuales, han leído a través de la maestra, han trabajado en parejas, han analizado la estructura del texto expositivo y de los pies de foto, se han debido poner de acuerdo en qué escribir y cómo, y... luego, lo han pasado a ordenador integrando las imágenes seleccionadas. Obsérvese la escritura silábico-alfabética de los pequeños

No obstante la posibilidad de hacerlo así, no dejamos de reconocer las dificultades que la tarea tiene. No soplan buenos vientos para la lírica. A las mencionadas con anterioridad hay que añadir otra coyuntural; la marchamada ley de contrarreforma (LOCE) pone la urdimbre para la consagración de viejas prácticas lectoescritoras del corte de las que se han criticado aquí. Pero frente a los avatares políticos y a los cantos de sirena, los docentes no podemos perder el norte de la verdadera calidad y, en el caso que nos ocupa, deberemos plantear la escritura como una construcción significativa, funcional, compartida del código escrito, con su diversidad de empleos, motivaciones e intencionalidades.

¿Significa todo lo anterior que ahora hay que proscribir el recortado, el punzado, el coloreado en la actividad escolar de los pequeños? No, en absoluto; colorear, punzar, recortar son actividades que tienen sentido *per se*. Pero no nos engañemos, no son 'pres' de la escritura porque se escribe con la cabeza -y con el corazón- y no con la mano. Lamentablemente para la hipótesis que subyace en la interrogación originaria, unas tijeras son para recortar, no sirven para escribir porque "*podemos aprender a escribir una letra sin ejercitar un solo músculo de la mano de forma específica*" (Gómez Mayorga, 2001).

### Referencias bibliográficas

- BELLÉS, R.M<sup>a</sup> (1998): "¿Dónde está el niño piagetiano?". *Revista del Instituto del Campo Freudiano*, 5, 60-67
- CAMPS, A. (1997): "Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". *Signos*, 20, 24-33
- CARVAJAL, F. y RAMOS, J. (1999): "¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?". En F. Carvajal e I. Ramos (coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Morón: Publicaciones del M.C.E.P., 17-31

- DUBOIS, M<sup>a</sup> E. (1999): "Lectura, escritura y formación docente". En F. Carvajal e I. Ramos (coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Formación y práctica docente*. Morón: Publicaciones del M.C.E.P., 19-28
- FERREIRO, E. (1991): "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis". En Y. Goodman (comp.): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique
- FERREIRO, E. (1997): *El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar*. México: Siglo XXI
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2001): "Deletrear el deseo de leer y escribir". *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 23-26
- JHONSTON, M. (1997): "La colaboración en la formación docente". *Cooperación Educativa Kikirikí*, 46, 42-45
- KAUFMAN, A.M<sup>a</sup> (1989): *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal
- NEMIROVSKY, M. (1995a): "Leer no es lo inverso de escribir". En Teberosky y Tolchinsky: *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana Aula XXI
- NEMIROVSKY, M. (1995b): El papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico?". En M. Arroyo (coord.): *La atención del niño preescolar*. México: IEEP y Fundación SNTE
- NEMIROVSKY, M. (1999): "«Esto no es un lápiz» O la fuerza de una hipótesis". En F. Carvajal e I. Ramos (coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Vol. II*. Morón: Publicaciones del M.C.E.P., 29-34
- PALACIOS, A., MUÑOZ, M. Y LERNER, D. (1990): *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique
- PINEAU, P. (1999): "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad". *Revista de Estudios del Currículum* Vol. 2, 39-61
- ROCKWELL, E. (1982): "Los usos escolares de la lengua escrita". En E. Ferreiro y Gómez Palacio (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 296-320
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade (1985)