

¿Desde cuándo enseñar a leer y a escribir?

Myriam Nemirovsky Taber

Si retrocedemos unas décadas en la historia escolar encontramos una postura vinculada con el lenguaje escrito que tuvo amplia difusión en Educación Infantil, dicha postura estuvo regida por el ocultamiento, la negación, la inexistencia, la desaparición. Mientras la escritura constituye, y siempre constituyó, un objeto cultural reconocido, valioso, prestigioso, en educación infantil había que hacer de cuenta que no existía, ¡vaya paradoja! Además, como si al borrarlo del aula, omitirlo y hacerlo desaparecer del espacio de clase, el niño/a se mantenía inmune al mismo, ajeno a lo escrito ¡vaya omnipotencia! En algunos casos el texto se colocaba atrás, atrás de lo que se presentaba al niño: de un lado imágenes -para el niño- y atrás, oculta, la escritura -para el maestro-. Los libros estaban ausentes del aula, ni cuentos había, sólo se podía contar cuentos, no leerlos. Se llegó incluso a tapar los textos, a pegar papel blanco sobre lo escrito. En ocasiones se habla de censura, ¿la puede haber peor?

Esta postura se sustentaba en la suposición de que el niño/a aún no estaba en condiciones de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, que sólo a partir de los seis o siete años podía asumirlo, de manera que: la escritura ¡fuera!

Ello tuvo vigencia durante varios años, hasta que surgió la idea de que para aprender a leer y a escribir era necesario dominar

una serie de pre-requisitos. Y Educación Infantil estuvo dispuesta a asumirlos. Los llamados pre-requisitos estaban centrados en ciertas habilidades motrices (prensión fina, precisión en el trazo), coordinaciones (óculo-manual, auditivo-motora), algunos aspectos vinculados con lo espacial (arriba-abajo, delante-detrás,...), el esquema corporal, la lateralidad, la dirección del trazo... y la lista podía continuar ampliándose, casi todo era posible incluirlo, menos leer y escribir. Es decir, para aprender a leer y a escribir era necesario hacer previamente casi cualquier tipo de cosa, excepto leer y escribir. Los aspectos más externos, supuestamente implicados en

la actividad escritora, se trozaban minuciosamente, diseccionándolos, y se trabajaba uno a uno.

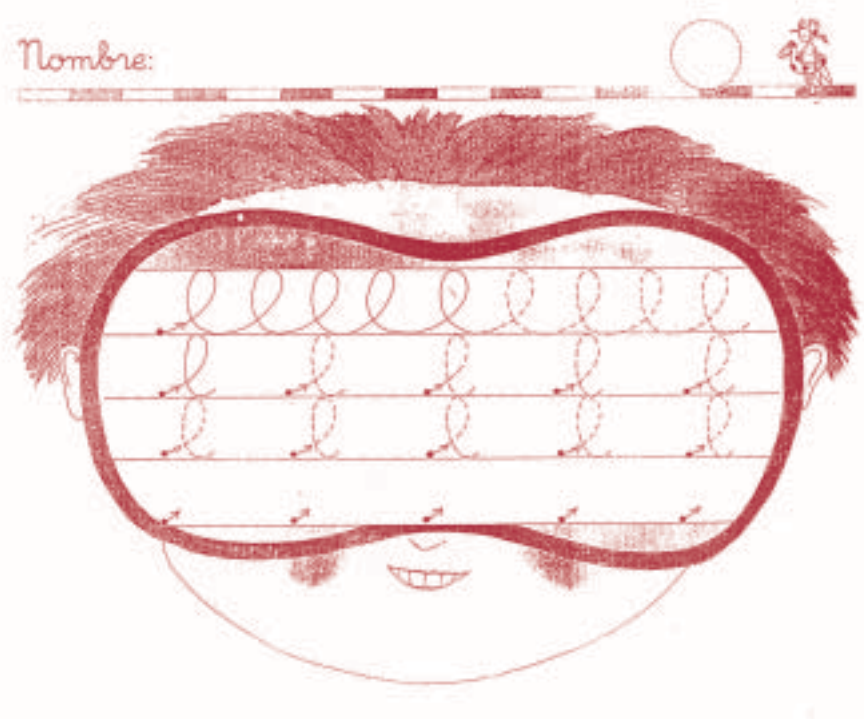
Así como la postura de la negación implicó la ausencia total de todo material escrito, la postura de los pre-requisitos desencadenó un sinnúmero de materiales específicos, cada uno de los cuales apuntaba a ejercitar cierto pre-requisito particular. Algunos de esos materiales son auténticamente curiosos. Veamos unos ejemplos.

Ejemplo 1:

Del lado de atrás de la hoja -escondido-, está el siguiente texto:

“**LENGUAJE:** Grafomotricidad
OBJETIVO: Afianzar el proceso grafomotor: grafía de la letra

Fig. 1.- Ejemplo 1: Gafas de buceo



e. ACTIVIDAD PREVIA: Realizar la grafía de la letra e con gestos miméticos (en el aire, en lija, en arena, en la pizarra, con el dedo mojado en agua...).

MOTIVACIÓN Y ACTIVIDAD: Las gafas de bucear de este niño no tienen adornos. Termina las grecas de las gafas para que sean más bonitas...”

Vamos a analizar cada uno de los fragmentos de la hoja.

a.- Está presente la importancia de la coordinación motora desde el “título” del ejercicio: grafomotricidad. Como si fuera necesario hacerlo antes y fuera de la actividad escritora y, además, como si para trabajar sobre ello debieran hacerse ejercicios aislados, trazos reiterados. En realidad, además de la escritura misma; el dibujo, la pintura, el collage, y todas las técnicas de expresión plástica contribuyen al dominio del trazo y del espacio gráfico, pero mediante situaciones cargadas de sentido que favorecen el logro de auténticos objetivos trascendentes.

b.- Sobre “grafía de la letra e”. Se supone que un trazo -repetido n cantidad de veces-, constituye una letra. En primer lugar, en esa página no hay ninguna e, sino una serie de lacitos, de rulos enlazados. Para que un trazo se convierta en letra, para que adopte la identidad de letra requiere estar en un contexto que le otorgue esa función. En este caso no sucede eso. Si fuera así, si fuera letra, tendríamos que considerar que aquí))))) hay pestañas, obviamente no son pestañas; para que una línea curva se convierta en pestaña requiere estar en un contexto que le otorgue identi-

dad de pestaña. Por otra parte, incluso si el trazo de esa página fuera letra, no sabríamos si es e o ele, dado que es la relación de tamaño con las letras que la acompañan lo que nos permite identificarla. En realidad, la única e que hay en esa página es la última letra de la palabra “Nombre”, pero de ello no debe hacerse cargo el niño/a, es una escritura destinada al maestro/a, respecto a la cual el niño/a es, o debiera ser, ajeno. Y se colocan flechas en los trazos: ¿por qué hay que suponer que si no conoce ni una de las letras del sistema de escritura sí conoce el uso y función de la flecha?

c.- Acerca de la “actividad previa”. Como si fuera poco que todo consiste en ejercitar pre-requisitos, pareciera que hay un pre del pre, porque antes de realizar el ejercicio de esta página es necesario hacer otros, que son el mismo pero más absurdos aún, sin dejar siquiera rastro alguno. Es evidente que esas propuestas son secuelas de las ideas montessorianas, pero María Montessori propuso estrategias sustanciales para incrementar la autonomía del niño, así como la realización de diversas actividades simultáneas en el aula, etc, pero lo que aquí perdura son sus propuestas más superadas y menos consistentes.

d.- La motivación... qué historia. El auge de la motivación -como algo ajeno a la actividad misma pero que supuestamente otorga sentido a la tarea- tuvo su apogeo en los ‘50-’60. Provino de que, a partir de reconocer ciertos derechos al niño/a, que puso en tela de juicio el castigo corpo-

ral en la escuela, había que lograr que el niño/a haga lo mismo que había hecho siempre -mediante amenazas, castigos, presiones,...- pero ahora por las buenas. ¿Cómo lograr por las buenas que el niño/a haga tareas absurdas, aburridas, sin sentido, repetitivas, etc. etc.? A través del invento de la motivación: cantitos, cuentitos, dibujos, disparates, enredos, para que casi sin darse cuenta el niño/a haga aquéllo -absurdo, aburrido, sin sentido, repetitivo- pero ahora empaquetado, envuelto con colorines (como las medicinas recubiertas de dulce para que al tomarlas no se sienta su sabor). A la envoltura se le llamó motivación. Y qué envoltura aparece en este caso: ¡decorar gafas! Si justamente las gafas -de bucear o no- tienen un sentido es poder ver con mayor claridad y nitidez al otro lado, pues aquí se propone llenarlas de rayajos. ¿A quién se le ocurriría hacer algo así?, sólo a ciertos materiales escolares, en la vida sería inadmisible. Pero no importa cuán absurdo pueda ser un ejercicio, sólo se trata de que el niño/a lo haga y, además, motivado.

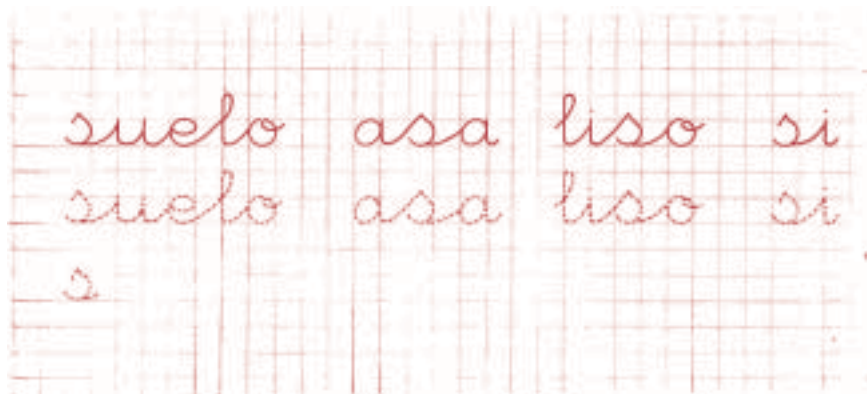
e.- Las gafas pareciera, de acuerdo con el texto, que quedarán mejoradas estéticamente, más bonitas llenas de rayajos. Y, obviamente, inútiles, ya que de nada servirán una vez que se hayan adornado. Y retomando los aspectos estéticos: la proporción que presenta la cabeza dibujada, entre el ancho y el largo, es claramente aberrante, pero no tiene importancia, sólo se trata de que el niño/a trace más veces el lacito.

Ejemplo 2:

Vamos a realizar un análisis de los diferentes elementos:

- a.- Qué relación hay entre el suelo, el verbo asar, la lisura y el condicional. Evidentemente ninguna, pero como llevan la ese, la ele y las vocales, sirve; que ahí no dice nada no importa, sólo se trata de un ejercicio de copia. Lo cual evidencia que los aspectos semánticos del lenguaje escrito no tienen ninguna trascendencia, ni deben siquiera ser tomados en cuenta, sólo interesa las letras que aparecen, aunque lo que se obtenga carezca totalmente de sentido.
- b.- La primera línea es de trazo continuo, la segunda de trazo punteado, la tercera línea presenta únicamente la primera letra punteada y la cuarta línea sin ningún indicador. La secuencia de la copia parece estar dada por la paulatina eliminación de los apoyos. Cada letra dentro de cuadrículas con intervalos pautados de espacios regulares. Es curioso que no importando en absoluto lo que ahí dice, sin embargo importe qué lugar de la cuadrícula ocupa cada trazo.
- c.- Cuatro veces lo mismo: ¿es que hay cuatro suelos? ¿se asa cuatro veces? ¿es liso a la cuarta? ¿el condicional pone cuatro condiciones? Como si fuera poco poner cuatro palabras sin sentido ni función, además, repetidas cuatro veces consecutivas.
- d.- Tal vez podría buscársele un sentido. En ocasiones trabajamos estos textos con niños/as de Educación Infantil, leyendo cada línea en voz alta y pregun-

Fig. 2.- Ejemplo 2: Actividad de copia de palabras



tándoles por qué creen que ahí dice eso. Las respuestas pueden ser auténticamente apasionantes. En una ocasión, un niño que interpretó el “si” como afirmación, preguntó: “¿Por qué dice sí si nadie le preguntó nada?”. En otro caso, jugando a cambiar de lugar las palabras de esta línea quedó: “si el suelo se asa queda liso”, pero opinaron que no podía ser porque el suelo no cabe en el horno. Hubo una oportunidad en la cual dijeron que “liso” era el nombre de un señor y que se le había quemado el suelo. Pero en la mayoría de los casos no logran justificar la sucesión de esas cuatro palabras, y suelen acudir a razones tales como: “se equivocó”, “ahí no dice nada”,

“es un lío”, “le salió mal”, etc. Y tienen razón.

Ejemplo 3:

Veamos qué elementos presenta este ejercicio.

- a.- Al igual que en el ejemplo anterior, no importa qué dice sino qué letras se usan. Es decir, aunque no son palabras sueltas sigue rigiendo el criterio de la secuencia de presentación de letras, no se toman en cuenta los aspectos semánticos. Las letras se presentan en un orden determinado (suelen anteceder las vocales, una a una, y luego las consonantes también de a una): ¿por qué un cierto orden? y, en todo caso ¿por qué no otro? Si necesariamente es así, un niño llamado Javier o una

Fig. 3.- Ejemplo 3: copia de una oración



niña llamada Patricia podrán escribir su propio nombre en abril, en mayo... de primero, porque ¿cuándo toca la jota, y la te? Además, las letras como tales se “presentan” (utilizando con frecuencia dicho verbo), lo cual implica suponer que el niño no tiene ninguna idea acerca de ninguna letra antes de que su maestra/o se la presente (nuevamente, ¡qué omnipotencia!, la del maestro/a). Es interesante suponer que los niños/as de la clase no tienen ninguna idea, por ejemplo, acerca de la eme aun quien se llame Manolo o María.

b.- El inicio del texto y el nombre “lolita” carecen de mayúsculas. Parece preferible transgredir las normas del sistema de escritura con tal de no alterar la secuencia pautada de enseñanza: si las mayúsculas todavía no se “presentan”, pues se escribe todo con minúsculas, aunque eso implique un error en el uso del sistema convencional de escritura. Por lo cual, posteriormente, cuando el niño/a sea mayor habrá que decirle: “Mira, como eras pequeño te lo enseñé mal, pero ahora ya te lo puedo enseñar bien, esto va con mayúscula.”

c.- ¿A qué lugar se refiere con “allí”, y quién es “lolita”, para qué llena la olla, con qué la llena y qué olla es la que llena? Además, como en el ejemplo anterior: ¿hay cinco lolitas que llenan una olla o una lolita que llena cinco veces una olla o llena cinco ollas diferentes? Dado que ya llena la olla, lolita será mayor, porque las niñas muy pequeñas no llenan ollas, pero seguro que no se trata de la

única lolita que conozco porque a ella no le gusta cocinar en absoluto, de manera se referirá a otra lolita, que no conozco.

Y así continúa esta manera de trabajar: después de trazos aislados, palabras aisladas y luego oraciones aisladas, para llegar a enterarse juntos tres años después de haber iniciado esta secuencia! que, por ejemplo: “Me duele mi dedo”, cuando casi con seguridad ningún dedo me esté produciendo el más mínimo dolor, por lo tanto: a qué razón se debe que tenga que ser leída y escrita semejante afirmación. Y a partir de tercero o cuarto curso de primaria, surgen

programas de animación lectora, porque se detecta que los niños no manifiestan auténticos deseos por leer y escribir. Obviamente, después de semejante historia escolar quedan desanimados y, por lo tanto, hay que animarlos un poquito.

Las actividades como las ejemplificadas implican cancelar el pensamiento, la inteligencia. Es decir, para resolverlas es fundamental que el sujeto logre pensar mientras en otro tema, en otros asuntos, dado que si piensa en lo que está haciendo la toma de conciencia del sin sentido de la situación le impediría realizarla. Y eso no le

Fig. 4.- El cocodrilo que se comió al lobo¹

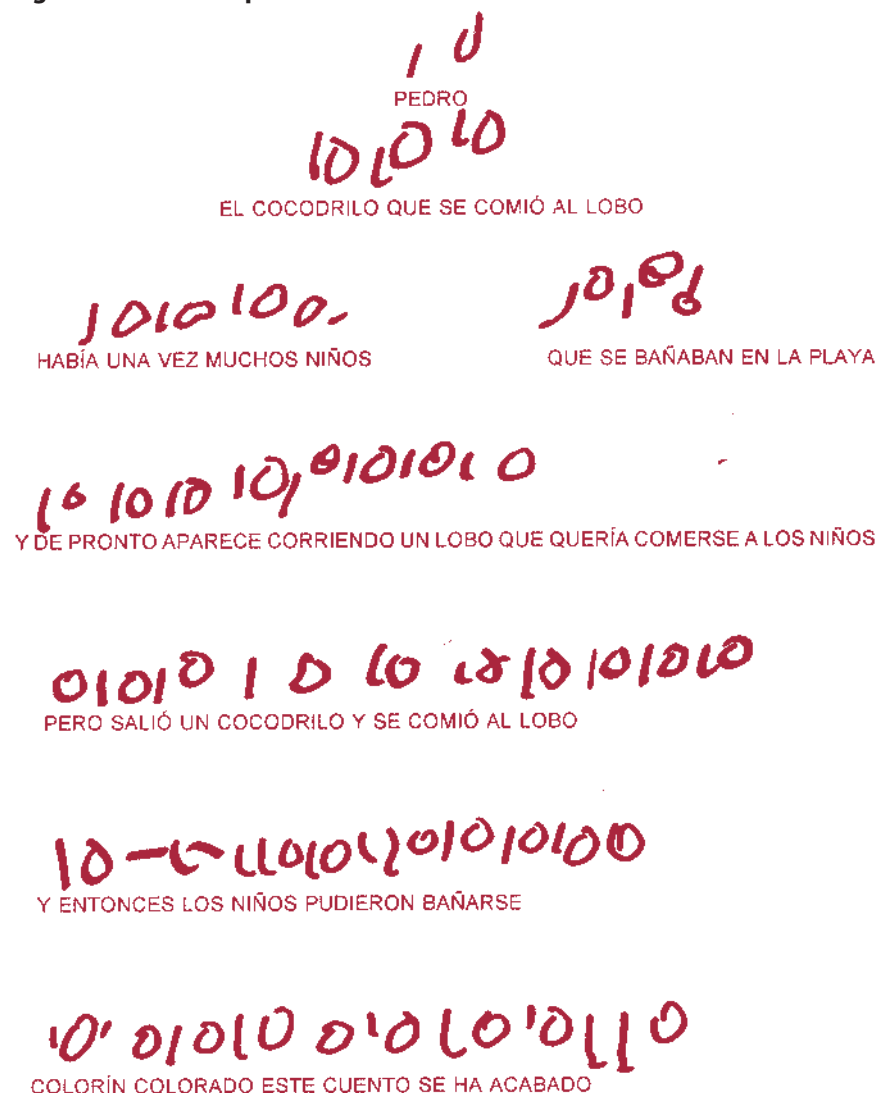
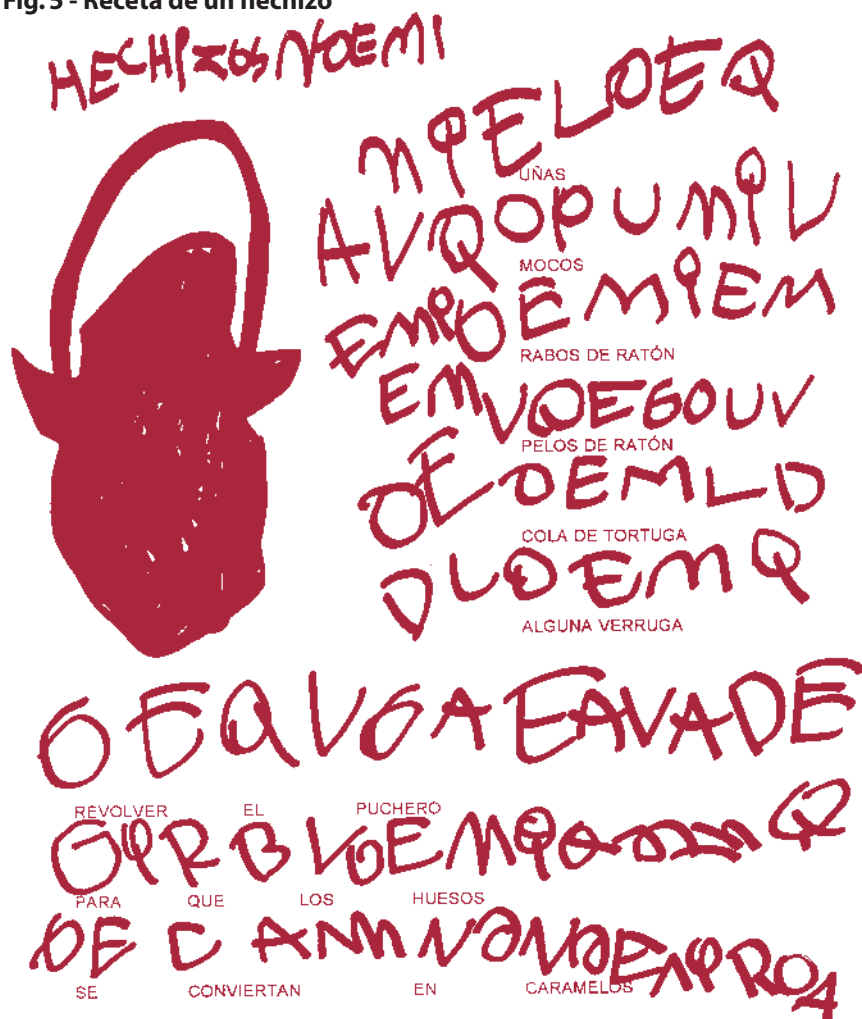


Fig. 5 - Receta de un hechizo²



sucede sólo al sujeto a quien va destinado -niño/a-, también los adultos -maestros/as- no pensamos en lo que ahí dice, no analizamos el significado porque de hacerlo notaríamos que son tan absurdos que no podríamos proponerles a los niños/as que los realicen.

Sin embargo, hoy en día, y desde hace unos años, sabemos que hay otras maneras de contribuir al aprendizaje de la lectura y de la escritura desde el comienzo de la Educación Infantil, organizando situaciones donde los niños leen y escriben textos auténticos, como los que se usan en la vida: cuentos, cartas, recetas, poesías, anuncios publicitarios, etc., etc. Veamos unos ejemplos:

Ejemplo 4:

Cuáles son los conocimientos que están presentes en el cuento escrito por Pedro.

- Sobre el título: Pedro sabe que los cuentos tienen título; que el título tiene cierta relación semántica con el contenido, cierta extensión y cierta forma de construcción. El título elegido por Pedro es absolutamente plausible y pertinente para el cuento.
- Sabe que en los cuentos aparece escrito el nombre del autor.
- Conoce las fórmulas fijas de inicio y cierre de cuentos.
- Utiliza la estructura canónica de los cuentos: inicio (aparición

de personajes y comienzo de la trama), nudo (momento álgido, de suspense) y desenlace (resolución y final).

- Emplea formas literarias: "...y de pronto aparece corriendo un lobo..." es una construcción de cuento; en otro tipo de texto no se expresaría así la idea.

Pedro escribe utilizando sólo dos tipos de grafías (bolitas y palitos), a la vez busca claramente relación entre fragmentos de la escritura y fragmentos de la oralidad: a cada fragmento escrito corresponde un fragmento del cuento oral, por lo cual -aunque no establece equivalencia estricta entre la cantidad de grafías y la extensión de lo que allí dice- podemos notar que está más centrado en las variables cuantitativas (cuántas letras poner) que cualitativas (cuáles letras poner) de la escritura. Pero, si bien estas son las características que están presentes en el sistema de escritura que utiliza Pedro, lo fundamental es su avanzado dominio del lenguaje escrito, al menos referido al cuento en particular como tipo de texto.

Ejemplo 5:

Cuáles son los conocimientos que están presentes en la receta escrita por Noemí.

- Noemí sabe que las recetas de cocina llevan título.
- Sabe que las recetas de cocina están constituidas por dos tipos de texto: uno enumerativo (la lista de ingredientes) y un texto instructivo o instruccional (el modo de preparación).
- Conoce la estructura del texto instruccional: de acuerdo al orden de los pasos correspondientes a la preparación de la misma.

Fig. 6- Anuncio publicitario³



(CITROEN AX CORRE COMO UN CABALLO)

d.- Utiliza el formato convencional: los ingredientes a modo de lista y la preparación a modo de texto continuo.

e.- Conoce el uso verbal correspondiente (infinitivo).

f.- Domina el léxico de los ingredientes adecuados a una receta de hechizos (no es similar a una tortilla de patatas o un guisado).

Y, en cuanto al sistema de escritura, el título de la receta no fue escrito sino copiado de la pizarra, de manera que no nos sirve como dato para conocer el tipo de escritura que utiliza Noemí. Su nombre lo escribe convencionalmente porque desde tiempo atrás trabajan en la clase con el fichero de nombres propios y la mayoría de los niños ya lo escribe convencionalmente. En el resto del texto Noemí utiliza un variado y amplio repertorio de letras, aunque sean aleatorias, a la vez no presenta ningún control sobre la cantidad -llena todo el espacio disponible con letras-, de manera que manifiesta mayor centración en aspectos cualitativos que cuantitativos de

la escritura. Sin embargo, está claro que su dominio de la receta, como tipo de texto, es notable.

Ejemplo 6:

Cuáles son los conocimientos que están presentes en el anuncio publicitario escrito por Angela.

a.- Ángela sabe que los anuncios publicitarios no llevan título ni nombre del autor.

b.- Conoce la importancia de la brevedad del texto publicitario.

c.- Establece relación pertinente entre imagen y texto (aunque todavía no toma en cuenta la necesidad de unificar la marca presentada en la imagen con la marca que se publicita).

d.- Destaca una propiedad relevante del producto a publicitar. En este caso, la velocidad.

Ángela escribe de manera silábica (una letra para cada sílaba) con valor sonoro convencional (una letra perteneciente a la sílaba, convencionalmente), todavía no considera la escritura del artículo (omite un) ni separa las palabras.

Pero es evidente que manifiesta, en cuanto al lenguaje escrito como objeto de conocimiento, un amplio dominio acerca del texto publicitario.

Los tres niños/as que se han ejemplificado leen y escriben diferentes tipos de textos desde el inicio de la escolaridad, en diferentes contextos y con distintas finalidades, de ahí el avance que ponen de manifiesto en sus producciones escritas.

Alfabetizando de esta manera las prioridades son otras. Si bien importa la convencionalidad, se asume que hay un prolongado proceso de aprendizaje hasta su dominio, caracterizado por etapas y conflictos específicos; también importa la legibilidad, pero exclusivamente para que el texto cumpla la función comunicativa. El eje articulador del trabajo escolar es la interpretación y producción de textos, textos auténticos con las mismas características, usos y finalidades que tienen en la vida, en la vida no escolar. Y es así como cobra especial relevancia la biblioteca de aula, los objetos para escribir y las situaciones donde se promueve leer todo texto que tenga sentido ser leído y escribir todo texto que tenga sentido ser escrito.

Es así como la escritura y la lectura, en su real magnitud, ocupan el espacio y el peso que les corresponde desde el inicio de la escolaridad.

Notas

1. La producción ha sido obtenida por Juliana García, maestra de Educación Infantil de Valdemoro, Comunidad de Madrid. El autor, Pedro -un niño de su clase-, tenía 3 años y 10 meses.
2. La producción ha sido obtenida por Pilar Martínez Acosta, maestra de Educación Infantil de Leganés, Comunidad de Madrid. La autora, Noemí -una niña de su clase-, tenía 4 años y 5 meses.
3. La producción ha sido obtenida por Fuencisla Garcimartín, maestra de Educación Infantil de Alcorcón, Comunidad de Madrid. La autora, Angela -una niña de su clase-, tenía 5 años y 1 mes.