

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN  
SIMBÓLICA DE LA IDENTIDAD  
(UN ENFOQUE HERMENÉUTICO)

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN EDUCACIÓN  
PRESENTA

MTRO. ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA

DR. SAMUEL ARRIARÁN CUÉLLAR

INDICE GENERAL CONTENIDO	PÁGINAS
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	2
<i>El problema a investigar</i>	7
<i>Planteamientos hipotéticos</i>	15
<i>La propuesta metodológica</i>	18
<i>Algunas palabras sobre el estado actual del problema</i>	27
<b>CAPÍTULO PRIMERO</b>	41
LOS ESTUDIOS DE LA PSICOLOGÍA GENÉTICA EN TORNO A LA ESCRITURA Y LA LECTURA	
<i>Palabras preliminares</i>	41
<i>Contextualizando las investigaciones psicogenéticas</i>	44
<i>Revisión crítica de los planteamientos</i>	48
<b>CAPÍTULO SEGUNDO</b>	83
LOS PLANTEAMIENTOS DE JACQUES DERRIDA: UN RECODO EN EL CAMINO	83
<i>Entre la deconstrucción y la hermenéutica</i>	102
<b>CAPÍTULO TERCERO</b>	115
LOS ESTUDIOS SOBRE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA: ARTICULACIONES BÁSICAS	115
<i>Palabras de inicio</i>	115
<i>La oralidad y la escritura</i>	119
<i>Sobre la lectura</i>	142
<i>Un pequeño panorama del problema en y desde la escuela</i>	153
<i>Lectura, escritura y oralidad: consideraciones iniciales en torno a sus implicaciones para la construcción simbólica de la identidad</i>	161
<b>CAPÍTULO CUARTO</b>	169
EL ENFOQUE HERMENÉUTICO	169
<i>El gran aporte de la hermenéutica</i>	170
<i>Los aportes de la hermenéutica analógica barroca</i>	184
<b>CAPÍTULO QUINTO</b>	194
ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LA IDENTIDAD	194
<i>Apertura a nuevas lecturas</i>	194
<i>Lectura, escritura y oralidad como prácticas para la construcción de la identidad</i>	198
<b>CAPÍTULO SEXTO</b>	223
ORALIDAD Y SIMBOLISMO	223
<i>La oralidad como tradición histórica</i>	234
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	247
<i>Consideraciones en torno a la lectura</i>	260
<i>Consideraciones en torno a la escritura</i>	270
<i>Consideraciones en torno a la oralidad</i>	281
La construcción de la identidad y su relación con la lectura, la escritura y la oralidad	286
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	295

## INTRODUCCIÓN GENERAL

El mundo actual señala como exigencia el aprendizaje de la lectura y la escritura; saber leer y escribir es, hoy día, una necesidad para insertarse en el mundo laboral de las sociedades contemporáneas, se plantea, de tal manera que, todo individuo que desee participar activamente en ellas, deberá adquirir las habilidades requeridas para dominar ambas. Este reconocimiento actual, hace olvidar que no siempre se han considerado en el mismo plano de importancia la lectura y la escritura: en diferentes momentos de la historia se ha enfatizado el aprendizaje y dominio de alguna de ellas o de las dos pero en individuos diferenciados, es decir, algunos aprendían a escribir mientras otros aprendían a leer (Chartier, A. y Hébrand, 1994; Cavallo y Chartier, R, 1998; Chartier, R. 1999; Varios, 1999). Las finalidades y formas de utilización de uno y otro aprendizaje también eran diversas: desde utilizar la escritura como recurso memorístico hasta literario, desde la lectura colectiva y evangelizadora hasta la formadora del pensamiento científico.

La distinción aludida estableció una diferenciación entre el leer y el escribir, misma que hoy día ha desaparecido, al menos formalmente; todos los discursos contemporáneos en cuanto a lectura y escritura se refiere, las colocan como habilidades estrechamente vinculadas, sin embargo, en la cotidianidad de las aulas y de los diferentes espacios en donde ambas podrían ser utilizadas se da una preeminencia a la práctica de la lectura sobre la práctica de la escritura; campañas para promover la lectura, invitación a asumirla cotidianamente son comunes a nivel general. No sucede así con la escritura. Incluso en los últimos congresos de lectura y escritura es manifiesta dicha preeminencia<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nos referimos al VII Congreso Latinoamericano “Desarrollo de la lectura y la escritura”, efectuado en la ciudad de Puebla, México, del 16 al 19 de octubre de 2002 y al 1er Congreso Nacional de Lectura y Escritura “La Escuela y la Literatura Infantil y Juvenil”, realizado en la ciudad de Durango, México, del 19 al 22 de mayo de 2004. Al respecto se pueden consultar las memorias y el programa de trabajo de Puebla y el programa de trabajo de Durango.

Por otra parte, encontramos la existencia de un lenguaje oral y uno escrito, un lenguaje para ser hablado y escuchado, otro para ser escrito y leído, misma que establece una diferenciación más: el fomento a la lectura (más que la escritura), forma parte de una cultura que da importancia a la letra escrita (impresa o no) valorizando en alta estima su utilización creciente, mientras que la oralidad (práctica que implica el uso privilegiado de la voz, aun en sociedades que han conocido o conocen la escritura) se reduce al habla cotidiana limitándose sus posibilidades expresivas y mnemotécnicas. En el mundo contemporáneo se ha establecido como prioritario el lenguaje escrito, aún y cuando en la mayoría de las situaciones de comunicación se utiliza de manera generalizada y más frecuente el lenguaje oral. Incluso en la escuela, institución cuyo propósito principal en el nivel básico es enseñar la lectura y la escritura: “Es en la escuela donde los niños de todo el mundo aprenden a leer y escribir hoy en día” (Chartier, Anne, 2004: 15).

La distinción referida en cuanto a la oralidad y la escritura, conlleva la aceptación o rechazo de diferentes cualidades que los individuos que les usan llegan a adquirir conforme se desenvuelven en una cultura regida o regulada por uno u otro lenguaje, el oral o el escrito: la polémica ha sido abierta a partir de varios estudios entre los que destacan los de Walter Ong (1997) y los de David Olson (1998; y Olson y Torrance, 1998). Ambos remiten a otras investigaciones que en este sentido se han realizado, adquiriendo hoy en día gran importancia, pues se contemplan varios factores que aluden al desarrollo cognitivo de los individuos en distintos órdenes y niveles, asumiéndose particularmente dos posturas: **a)** los procesos cognitivos de los individuos siguen siendo prácticamente los mismos a pesar de los cambios operados en las prácticas sociales e institucionales aparejadas con los cambios en las formas de comunicación (oral o escrita), y **b)** los cambios culturales aludidos conllevan cambios psicológicos, con alteraciones en las formas de representación y las formas de conciencia (Olson y Torrance, 1998: 203).

Es claro que el hecho de asumir alguna de las dos posturas tiene implicaciones prácticas cuando se plantean políticas educativas específicas para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, pues si bien hemos de reconocer que los niños de las sociedades urbanas se encuentran de manera cercana a la letra impresa, también es cierto que su marco referencial se adquiere principalmente de manera oral, generándose distinciones importantes entre los niños de los diferentes grupos socioeconómicos. Las cartas que los niños de Barbiana (Alumnos de Barbiana, 1983) enviaron a sus profesores son ejemplo de ello, pero también los estudios que los teóricos de la *reproducción* han hecho, pues algunas de sus críticas parten de las diferencias sociales existentes entre los niños, expresadas en diferencias en las capacidades y habilidades que se poseen respecto de la lectura, la escritura y la expresión oral cuando se ingresa a la escuela, y que acaban afectando los niveles de aprendizaje en todas las asignaturas y son causa de rechazo, deserción y/o reprobación (Bourdieu y Passeron, 1981; Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1981).

Por otra parte, la asunción de cualquiera de las posturas mencionadas en párrafos anteriores, también contempla prácticas de enseñanza específicas que pueden resultar contraproducentes para el logro de los objetivos explícitamente señalados dentro del currículum escolar, así tenemos, por ejemplo, que para Eric Havelock: “Ejercer una presión prematura sobre la capacidad visual del niño a efectos de que lea un texto, antes que entrenar su oído para que escuche con atención y repita oralmente, podría tener el efecto de inhibir el pleno desarrollo de su capacidad de leer y escribir por la vía de omitir una etapa necesaria en el proceso de desarrollo en el que la práctica oral se convierte en la inseparable acompañante de la palabra visualmente leída” (Havelock en: Olson y Torrance, 1998: 38-39). Estas palabras reflejan una preocupación muy concreta respecto a la problemática de la enseñanza de la lectura, al tiempo que nos permiten observar que no solamente se requiere contemplar una perspectiva psicológica, sino también sociocultural.

Ello se afirma aun más al considerar los planteamientos de Rodrigo Cirianni y Luz María Peregrina, quienes han postulado la necesaria recuperación de la voz de todos aquellos que sin saber leer y escribir tienen mucho que decir (Cirianni y Peregrina, 2004). Dicha recuperación de la voz supone una perspectiva cultural, antes que cognitiva, pues entra en juego no solamente el aspecto intelectual sino la totalidad de la persona, lo que lleva a pensar que la voz que se expresa se enlaza con la noción de pertenencia a un mundo; en este caso desde los referentes de la cultura de la oralidad; sin esos referentes, que son propios de las clases populares y de los habitantes de las zonas rurales, se niegan aspectos fundamentales de la cultura, aquellos que emanan de formas de vida ajenas al “mundo sobre el papel”. De Certeu plantea esto en el plano político (De Certeu, 1995).

Retomando la inquietud de Havelock, ¿cabría suponer preocupaciones similares por lo que toca a la escritura?, es decir, el no considerar el proceso de desarrollo que lleva al niño a adquirir el dominio psicomotriz necesario para escribir sus primeras palabras, así como el desarrollo cognitivo para escribir sus primeras ideas, sentimientos y pensamientos, ¿qué implicaciones tiene para la adquisición del dominio de la lectura y la escritura? Por su parte, no favorecer el desarrollo de la oralidad ¿qué aspectos del desarrollo cognitivo inhibe? Ciertamente hoy día se reconoce que el desarrollo de la escritura no se encuentra en relación directa con la psicomotricidad del niño, sin embargo, es claro que para poder coger el lápiz, colocar las manos y brazos sobre el papel, identificar la orientación de la escritura, se necesita un nivel de desarrollo básico. En el otro sentido, parte de las investigaciones actuales sobre el desarrollo de la escritura y su relación con el pensamiento, señalan que falta aún establecer la forma específica en qué aspectos el dominio de aquella incide en éste, aunque se acepta que sí tiene implicaciones.

A partir de lo anteriormente expresado, nuestro planteamiento se orienta en el sentido siguiente: la sociedad basada en la cultura de la letra impresa (escrita),

invita a la lectura y a la escritura, pero no con la misma profundidad e intensidad; se invita más a crear el hábito de la lectura que al hábito de la escritura, leer es un placer, se insiste, ¿qué es el escribir?, ¿una obligación escolar?, ¿una actividad para quienes tienen algo que decir?, ¿una herramienta para la memoria o para llenar formularios? Cuáles son, finalmente, las diferencias sustanciales que a nivel social colocan en distinto lugar ambas “habilidades” (leer y escribir) cuando se esta fuera del ámbito escolar. Por otro lado, se legitima el conocimiento expresado de manera escrita, mientras lo expresado oralmente pierde reconocimiento por ser “fugaz” y adecuado solamente al contexto que le da sentido (“contextualización”). Estos planteamientos, creemos, se insertan en una problemática mayor; la distinción que se establece entre el dominio de la cultura escrita y la oralidad.

Finalmente, asumimos que pertenecer al mundo de la cultura escrita tiene implicaciones en la concepción de mundo que el individuo inserto en dicha cultura construye, de tal manera que acepta sus valoraciones y reconoce las formas de razonamiento asociada a ella, negando o rechazando aquellas concepciones que se construyen al margen de la misma cultura de la escritura, como es el caso de la concepción de mundo generada en los marcos de la oralidad. La identidad cultural del individuo, y de los grupos de individuos escritores/lectores, es distinta a la de quienes aún habitando un mundo de escritura, siguen construyendo su concepción de mundo desde los marcos de la oralidad.

Es importante enfatizar que consideramos a la escritura como “...el conjunto de signos organizados que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz natural” (Catach, 1996: 9). En este sentido, no compartimos la idea de la escritura como simple transcripción del habla, sino como medio lingüístico con derecho propio. Por su parte, leer es una actividad de lenguaje que exige trabajar sobre la significación de lo escrito y no solamente descifrar un código. Ello implica que el aprendizaje de la lectura y la escritura conlleva implicaciones más allá de lo “técnico” en cuanto a su aprendizaje, al

tiempo que reconocer que aprender a leer y escribir es una introducción al mundo de la cultura escrita.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a señalar que “La cultura escrita en occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos (...) es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales” (Vygotzky, 1995:64-65). Es así que, desde este planteamiento inicial realizamos nuestro estudio.

### **El Problema a Investigar**

Siguiendo el planteamiento de las posturas mencionadas líneas arriba, señaladas por Olson (1998), en cuanto a que puedan generarse cambios o no en el individuo a partir de que la forma de comunicación sea oral o escrita, se abren interrogantes cuando se postula la necesidad de propiciar el dominio de la lectura y la escritura. En efecto, si no hay cambios sustanciales en los procesos cognitivos de los individuos, ¿qué beneficios se obtienen con la enseñanza de la lectura y la escritura? Si, por el contrario, se presentan cambios sustanciales en dichos procesos, ¿de qué naturaleza son dichos cambios y en qué se manifiestan, es decir en qué otros dominios del saber y del conocimiento humano se expresan?

A fin de cuentas, cuáles son las percepciones, valoraciones y concepciones que se desprenden de la “posesión” de la cultura escrita (dominar la lectura y la escritura), qué beneficios aporta a nuestra cultura su conocimiento y dominio. Creemos que el debate suscitado a raíz de la revaloración de las culturas llamadas orales permite otra perspectiva de análisis para el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y en las valoraciones sociales de ambas, en la medida en que llegue a establecerse su importancia en la conformación de una visión cultural en los individuos.

En otro nivel de análisis, ¿es factible plantear de manera diferente la relación existente entre la lectura y la escritura?, es decir, los cambios cognitivos, aludidos en párrafos anteriores, ¿suponen el dominio de ambas habilidades o son el resultado de dominar sólo la lectura o sólo la escritura? Cabe aquí mencionar las palabras de Blanche-Benveniste, en lo que respecta a las exigencias de la escritura: “Muchas veces se exige a los alumnos, inexpertos en el arte de la escritura, los mismos niveles que tienen los textos impresos. Y al hacerlo se está ignorando el gran trabajo que se les impone: no sólo el trabajo del escritor sino el asumir una nueva tarea como lector” (Blanche-Benveniste, 1998: 16). Por lo que se refiere a la lectura, la exigencia es menor si se considera que se da prioridad a la simple decodificación de grafías, como lo han criticado acertadamente muchos autores (Ferreiro y Teberosky, 1991; Ferreiro y Gómez Palacio 2000; Kalman, 2001, 2003; Lerner, 2001).

Pero además de sus implicaciones cognitivas, entra en juego la conformación de una visión de mundo que coloca a la escritura (lo escrito) en un lugar privilegiado, pues paralelamente a lo señalado, se asume el lenguaje oral como adquirido de manera natural por lo que no se le dedica tiempo para su mayor dominio, mientras que es a la escritura y a la lectura que se abocan la mayoría de las actividades escolares. No obstante, fuera del espacio escolar es la lectura la que socialmente adquiere mayor relevancia, siendo la escritura una herramienta útil para la realización de trámites administrativos (llenado de formularios, firma de contratos, envío de cartas y telegramas, etc.).

Creemos que es la visión de mundo la que cambia al introducir al individuo en el mundo de la letra escrita impresa. Como afirman Cirianni y Peregrina: “El avance de la cultura escrita, de la mano del desarrollo del mercado editorial, introdujo dos concepciones diferentes del mundo. Por un lado, las que ofrecen la ciencia y las clases ilustradas apegadas a la cultura escrita; y por otro, la que vive en la tradición oral de las clases populares” (Cirianni y Peregrina, 2004: 85).

Las preguntas que hemos venido formulando, adquieren mayor sentido si además consideramos que hoy en día el discurso predominante en la escuela sigue siendo el oral; exponer la clase, preguntar y responder, trabajar en equipos, son actividades comúnmente efectuadas en un salón de clases de manera oral y generalmente se llevan a cabo de manera colectiva, mientras que la realización de tareas y ejercicios se hace de manera escrita e individualmente; la lectura oral se aconseja como ejercicio para una mejor dicción o bien para ser evaluado, pero se pide que se lea en voz baja o en silencio para estudiar, también se lee en silencio, para sí mismo. Se escribe individualmente y sólo se muestra lo escrito para ser revisado, criticado o corregido, también se escribe para que otros lean, en su privacidad. Pero también socialmente nos encontramos con diferencias sustanciales, derivadas de las concepciones escolares en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, y que apuntalan la creencia de que leer es en sí misma una actividad valiosa e importante, mientras que escribir supone el uso de una herramienta (salvo en el ámbito académico), y hablar es natural y no implica mayores consecuencias el no fomentar su desarrollo. Lo anterior también se manifiesta en el espacio social; la comunicación entre las personas se da de manera oral y poco se utiliza la escritura.

Esta forma de mirar las prácticas encierra juicios de valor respecto de las mismas, por ejemplo, el considerar que la lectura silenciosa supone análisis, mientras que la lectura en voz alta no lo posibilita, conlleva el creer que las personas habituadas a la lectura deben hacerlo silenciosamente, con su contraparte, la lectura en voz alta la realizan aquellos que no logran comprender mediante la lectura en voz baja. Sin embargo, los estudios ya referidos de Cavallo y Roger Chartier (1998) y Anne Marie Chartier y Hébrand (1994), muestran que ello no es así: cada tipo de lectura implica procesos cognitivos diferenciados, aunque se reconoce que la lectura silenciosa permite la reflexión. Lo más paradójico es que, siendo la oralidad la forma privilegiada de enseñanza, en tanto los profesores se valen de la voz casi la totalidad del tiempo que duran las clases que imparten, sea a través de la escritura como se evalúe a los alumnos ya sea mediante un examen escrito o un

trabajo. Con ello se pierde de vista la distinción entre lo oral y lo escrito; no se logra visualizar que pertenecen a formas diferenciadas de la producción del texto con características específicas: lo “oral no es simple transcripción de lo escrito”, nos recuerdan frecuentemente los autores estudiados.

Ong (1997) señala, a este respecto, que aunque hoy día la oralidad primaria (la de aquellas personas ajenas completamente a la cultura escrita), casi no existe, muchas culturas (sociedades fundadas sobre la cultura escrita), conservan aún su molde mental, es decir, poseen los esquemas cognitivos propios de la oralidad primaria. Dicho molde cognitivo supone el establecimiento de relaciones entre objetos y personas, así como valoraciones de ello y formas concretas de actuación, pues es a partir del lenguaje que el mundo de los objetos se nos presenta, y el mismo lenguaje llega a convertirse en objeto; la mayoría de los autores propone que la escritura favoreció el análisis metalingüístico y que las personas que no saben leer y escribir no logran identificar muchos elementos propios del lenguaje oral (Catach, 1994; Olson y Torrance, 1998; Blanche-Benveniste, 1998). Cabría señalar que en los espacios de trabajo del sector obrero (talleres de carpintería, hojalatería y mecánica, por mencionar algunos), las formas de expresión son orales: las indicaciones, las instrucciones, la comunicación en general es fundamentalmente oral, por lo que es válido sostener que los moldes mentales en esos espacios y en ese sector social pertenecen predominantemente al ámbito de la oralidad primaria.

Lo expresado al inicio del párrafo anterior permite preguntarse sobre cuáles de las capacidades y valoraciones que derivan de las prácticas que supone la apropiación y uso de la escritura y la lectura son el resultado de la cultura escrita como tal y cuáles son producto de la forma en que las prácticas de su enseñanza y aprendizaje operan en la escuela y en el espacio social. Enseñar a leer y escribir, ¿para leer y escribir habitualmente?, ¿para adquirir el hábito de la lectura y dejar la escritura en manos de otros?, ¿para conseguir un empleo? No fomentar el lenguaje oral ¿qué implicaciones tiene?

Como los estudios acerca de la cultura escrita y la cultura oral muestran (Blanche-Benveniste; Catach, 1994; Cavallo y Chartier, 1998; Chartier, 1999, 2000; Chartier A.M. y Hébrand, 1994; Chartier A.M., 2004; Ferreiro, 2002; Havelock, 1996; Olson, 1998; Olson y Torrance, 1998), es claro que estas prácticas tienen que ver con la historia de la escritura y la lectura (su surgimiento y expansión progresiva), con la forma en que la misma se fue incorporando en la práctica habitual de los individuos, ligada necesariamente a otras prácticas sociales existentes, sin embargo habría que considerar procesos específicos de incorporación y apropiación de la cultura escrita a partir de las políticas educativas que una sociedad como la nuestra fue estableciendo durante su proceso de modernización y para el logro de su conformación como nación.

En este sentido, conviene señalar lo que Emilia Ferreiro plantea en cuanto a la domesticación que la escuela hace de los objetos sociales al transformarlos en objetos escolares: “Sí, es la domesticación del objeto que hace la escuela. El objeto de la escritura en el mundo social es un objeto salvaje. Hay toda clase de caracteres: mayúsculas, minúsculas, cursivas, grandes, pequeños y combinaciones propias de la escritura de cada lengua. Existe una escritura que la escuela considera desorganizada, fuera de control, caótica” (Ferreiro, 1999: 45). El reconocimiento e incorporación de los saberes que presupone esa “escritura salvaje”, en la cual se forma el individuo antes de ingresar a la escuela, y que vive cotidianamente durante su estancia en ella, toda vez que la mayoría de las veces es la que mayor influencia ejerce en él, requiere formas de actuación escolar que antes de negarla permitan un trabajo pedagógico sobre la diferencia, para acabar con lo que la misma Emilia apuntala: “La escuela no sabe lidiar con las diferencias, no sabe cómo trabajar a partir de las diferencias asumidas como dato ineludible, no como castigo” (Ferreiro, 1999: 54).

Pero sobre todo, lo que más queremos resaltar con lo expresado en el párrafo anterior es la idea de que, al actuar la escuela como legitimadora de las formas de

lenguaje correctas, va construyendo una visión respecto de lo socialmente válido en cuanto a las formas expresivas, legitimando la letra impresa y desvalorizando la oralidad, al tiempo que enaltece el consumo de la letra y no su producción, es decir, promueve la lectura y limita la escritura. De esta manera, encontramos que los discursos prevalecientes en torno a la lectura, la escritura y la oralidad generan concepciones respecto de las prácticas mismas, las cuales llevan a asumir actitudes y creencias determinadas que paulatinamente van conformando la identidad de los individuos y de la sociedad.

Por otra parte, debemos reconocer que el uso masivo de la escritura y la lectura es reciente en la historia de la humanidad: la imprenta, primera posibilidad de masificar la lectura, se inventó hace aproximadamente 500 años, y ello no significó que esa posibilidad se concretara. La escuela obligatoria tiene menos tiempo y hoy en día un alto porcentaje de la población mundial no sabe leer ni escribir, mientras que otro porcentaje un poco menor no cuenta con libros de manera frecuente y cercana, como para requerir o desear hacerlo, en tanto que para sectores urbanos las revistas, periódicos y publicidad son más comunes. Por otra parte, el uso de la escritura, como forma de comunicación, es menos frecuente todavía; de hecho poca gente acostumbra comunicarse a través del lenguaje escrito (el género epistolar casi ha desaparecido, y las nuevas tecnologías han favorecido el desarrollo de otras formas de comunicación gráfica), hablar constituye la forma de comunicación usual en las sociedades, siendo la publicidad quien se vale de recursos gráficos para transmitir sus mensajes vía la televisión o anuncios en la calle.

Ahora bien, varios autores (Havelock, 1996; Olson, 1998) reconocen que la reflexión es la base de la conducta letrada, que “La escritura da vigor a la conciencia” (Ong, 1997: 85), sin embargo falta establecer por qué lo espacial, la escritura y los textos escritos tienen una eficacia y consecuencias cognitivas mucho mayores (Olson y Torrance, 1998: 245-253) que la oralidad. Sin embargo, nos parece que lo fundamental es establecer el papel que la lectura, la escritura y

la oralidad desempeñan en el proceso de construcción de la identidad de los individuos, más que el papel que desempeñan en la conformación de la conciencia en el sentido cognitivo.

En este orden de ideas, y toda vez que es sobre el lenguaje donde se construye el edificio de la legitimación (Berger y Luckmann, 1999), es factible asumir la importancia que el conocimiento y dominio de éste tienen para las sociedades. Nos parece fundamental no olvidar la importancia social que se da al aprendizaje de la lectura y la escritura, en contraposición a la oralidad, en la conformación de la identidad en la sociedad moderna generando discursos en torno a sus bondades; enseñar a leer y escribir a los mexicanos ha sido esencial en los proyectos educativos pre y posrevolucionarios. Para Shirley Brice, el planeamiento del lenguaje caracteriza por igual a las naciones desarrolladas y a las naciones en desarrollo (“que fueron antaño naciones coloniales”), pero orientan sus objetivos para responder a cuestiones prácticas distintas; las primeras promueven la unificación del lenguaje, mientras que en las segundas “Los que proyectaban el lenguaje se convirtieron en programadores cuyas decisiones se basan en planes de integración por realizar para que la población indígena efectúe su transición social y económica a la vida moderna” (Brice, 1977: 13). Para esta autora, México es un terreno fértil para investigar de manera profunda las relaciones entre lenguaje y cultura.

En nuestro caso nos parece que, si bien la cuestión indígena es un tema importante política y educativamente hablando, tenemos que empezar a analizar el tema del lenguaje (oral y escrito) en su relación con la identidad en cuanto a la población mestiza, pues hoy día se ha trabajado ya sobre el asunto con la población indígena; de hecho se asume la importancia de la recuperación de las lenguas indígenas como base para preservar su cultura. La relación lengua cultura se da por supuesta. Este planteamiento encuentra mayor peso hoy día, en tanto la necesidad de planteamientos interculturales se hace evidente en diferentes espacios; de hecho se discute acerca de la pluriculturalidad, la multiculturalidad y

la interculturalidad, presentándose varias posturas (Arriarán, 2001; Canclini, 2004, Fonet-Betancourt, 2004; Muñoz, 2002; Olivé, 2003, Sartori, 2001). La población mestiza debe tener un lugar en las discusiones en torno a la interculturalidad y no solamente la población indígena, de lo contrario no se posibilitará un verdadero diálogo intercultural.

Consideramos que no se ha contemplado con la suficiente relevancia que la mayoría de la población del país es mestiza y que uno de los grandes problemas que hemos presentado como nación es el de la conformación de nuestra identidad como “mexicanos”. Jaques Lafaye considera que la “problematicidad” sobre lo mexicano, forma parte de nuestra identidad (Lafaye en; Varios autores, 1996). Muchos son los autores que han abordado el asunto: Alfonso Reyes, Octavio Paz, por mencionar sólo a los más connotados.

Particularmente interesa replantear la importancia que nuestra sociedad asigna a la lectura y la escritura como formas privilegiadas en la formación de los individuos, en contraposición a la oralidad, en la medida en que en nuestro país la oralidad ha sido, y sigue siendo, esencial en la construcción cotidiana de la cultura en tanto los refranes y dichos populares, así como los saberes, son transmitidos de manera oral, no sólo por los diferentes grupos indígenas existentes sino por la mayoría de los sectores populares mayoritarios mestizos. Por otra parte, el lenguaje oral constituye el medio inicial de aprendizaje de los individuos, conformando la base principal de simbolización del mundo durante los primeros años de vida (recordemos que a la escuela se ingresa hasta los 6 años), de tal manera que aunque se viva en un mundo de “escritura salvaje”, como apunta Ferreiro, los referentes de apropiación cultural del mundo son orales. Como bien anota Gardner “En la época de ingreso en la escuela, los niños de cinco, seis o siete años son criaturas simbólicas completas” (Gardner, 1997: 68).

Si en términos de política cultural en nuestro país se reconoce la diversidad, y por ende las diferencias existentes entre los diversos grupos sociales que lo habitan,

(y que no sólo refieren a los grupos indígenas, sino también a la población mestiza que también es diversa), cabe preguntarse acerca de las implicaciones de privilegiar formas de lenguaje específicas (la escritura) en la constitución de la identidad de los individuos, cuando es manifiesto que la oralidad forma parte esencial en los procesos de reproducción cultural. Uno de los aspectos que llama precisamente la atención en la traslación de la oralidad a la escritura y la transformación de las escrituras indígenas a escritura alfabético fonética; de hecho se presenta la discusión no de su transformación, sino de que en su estructura las lenguas indígenas son escrituras fonéticas (Stuart, George 2001; Stuart, David, 2001; Taube, 2001; Rossell, 2001; Hernández, 2004; Johanson, 2004).

### **Planteamientos Hipotéticos**

A partir de lo anteriormente expresado, en torno a los múltiples y diferenciados estudios acerca de la oralidad, la lectura y la escritura, así como a aquellos que sirvieron de base para establecer la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura, podemos presentar nuestro primer planteamiento hipotético: ***la lectura, la escritura y la oralidad, en tanto prácticas mediante las cuales los individuos interactúan con (y acceden a) la cultura en la que se encuentran inmersos, son las formas privilegiadas de representación y simbolización del mundo y, por tanto, son esenciales en la construcción de la identidad del sujeto.***

Interactúan, en la medida en que es a través del lenguaje (oral y escrito) que los individuos establecen sus relaciones entre sí y con el medio que les rodea, ya sea por medio de “mensajes” orales o escritos. Y acceden, en el sentido de que la “información” del contexto que hay que interpretar para establecer y favorecer la interacción, encuentra su expresión en los textos orales y escritos existentes, y en construcción permanente, en la sociedad. Si el lenguaje legitima la sociedad (Berger y Luckman, 1995) lo hace a través de sus formas expresivas; el lenguaje oral y el escrito.

Lo que distingue al lenguaje humano es, precisamente, su capacidad de simbolización (Benveniste, 1978); dicha simbolización es la que permite la posibilidad de generar múltiples significados a lo expresado, oral o por escrito. De ahí que el lenguaje tenga que ser considerado en su carácter analógico. Gracias a que los individuos pueden construir diferentes interpretaciones sobre lo que leen o escuchan, y sobre lo que desean expresar cuando escriben, es que es fundamental recuperar la importancia de la interpretación de los textos. Ni univocidad ni equivocidad, dirían Arriarán y Beuchot (Arriarán, 2001; Beuchot, 1999, 2000 y 2004; Arriarán y Beuchot, 1999 y 2001); en tanto seres interpretantes hemos de contar con elementos para realizar interpretaciones pertinentes, tanto al propio texto como a la cultura en la cual se está inmerso.

Del anterior planteamiento hipotético derivamos las siguientes consideraciones:

- a) La instauración de estrategias o mecanismos mediante los cuales se privilegia cierta forma expresiva y representacional del lenguaje, ya sea la oral o la escrita, tiene implicaciones en la construcción de la identidad de los sujetos, en la medida en que la forma cultural de expresión y simbolización del mundo puede o no coincidir con la que se privilegia. Es decir, los sujetos pertenecientes a una cultura predominantemente oral se verán “afectados” en situaciones en las cuales se considera una exigencia sociocultural el leer y escribir, mientras que aquellos que nacieron en la cultura de la escritura no “sentirán” mayor afectación, siempre y cuando:
- b) Los sujetos que nacen dentro de los marcos de la cultura de la escritura cuenten con los recursos socioculturales necesarios para adquirir no sólo las habilidades propias de la lectura y la escritura, sino además, hayan construido los “esquemas mentales” que les permitan su inserción a dicha cultura. En otras palabras, no basta con saber leer y escribir (decodificar letras y ponerlas por escrito en un papel o leerlas de un papel) para considerar que se pertenece a la cultura de la escritura, hace falta

interiorizar los esquemas mentales bajo los cuales la escritura ha impuesto su imperio y, finalmente:

- c) La oralidad no refiere solamente a “sociedades tradicionales”, sino a formas expresivas presentes en las sociedades modernas, pero en sectores sociales no incorporados a la lógica de la producción industrial y de mercado (campesinos, pobladores de ciudades no urbanizadas e industrializadas, y en general los llamados “analfabetas” del mundo, los cuales actualmente corresponden al 40% de la población mundial, según datos de la UNESCO. En este sentido, es falso considerar que la oralidad ha cedido su lugar a la cultura escrita como forma predominante de expresión actual, sin embargo, ha sido deslegitimada a partir de privilegiar la escritura (es decir los valores propios de la cultura escrita).

Es evidente que estamos estableciendo una relación entre las formas en que se conciben y valoran la lectura y la escritura, en función de los discursos que fundamentan las prácticas que se promueven socialmente, y que derivan de la institucionalización de las mismas vía la escuela, no en contraposición a la oralidad como forma expresiva, sino en términos de la negación de esta última en el marco de la cultura escrituraria, es decir, no concebimos que haya que elegir entre oralidad o escritura (con su complemento, la lectura), sino revalorizar la oralidad, promover la escritura como forma expresiva, y no como instrumento de marginación y legitimación de quienes son los “productores de cultura” (De Certeau, 1996 y 1998), al tiempo que establecer que la lectura en sí misma no “produce mejores personas”.

Estamos convencidos de que la preeminencia de la escritura se ha consolidado a partir de la instauración de la idea, defendida aún por estudiosos, políticos y literatos, de que la escritura, sobre todo alfabético fonética, desarrolla formas cognitivas “superiores”. Sin embargo, los recientes estudios antropológicos e históricos (Blanche-Benveniste; Catah, 1994; Cavallo y Chartier, 1998; Chartier, 1999, 2000; Chartier A.M. y Hébrand, 1994; Chartier A.M., 2004; Ferreiro, 2002;

Havelock, 1996; Olson, 1998; Olson y Torrance,1998) acerca de la escritura nos muestran hoy en día que más que ser superiores los procesos cognitivos desarrollados mediante la escritura, son diferentes, ya sea que la escritura sea diferente a la escritura alfabético fonética o que predomine la oralidad, con sus respectivos “moldes mentales”. Esa diferencia, asumimos, crea la pauta para generar paulatinamente, conforme se ingresa a la cultura de la escritura, una nueva manera de mirar el mundo acorde a la modernidad capitalista.

Ello posibilita establecer que se está en proceso de construir una nueva identidad durante el proceso referido. En efecto, los individuos que cursan con “éxito” su escolarización (se alfabetizan e insertan en la cultura de la escritura) no sólo ingresan a la lógica disciplinaria de la sociedad en los términos en que Foucault lo planteó (Foucault, 1992), sino se insertan en los mecanismos de valoración social predominantes (escriturarios) asumiendo los discursos que le son propios y se insertan en las prácticas que les dan vida: leer y escribir se valoran ampliamente en tanto que se discrimina a quienes no las poseen. Estos planteamientos son los que guiaron la presente investigación.

### **La Propuesta Metodológica**

El análisis de los discursos y las prácticas de la lectura y la escritura en nuestra sociedad, conlleva la asunción de una serie de referentes metodológicos que consideramos fundamentales. Asumimos, con Michel De Certeu, que “El examen de estas prácticas no implica un retorno a los individuos” (de Certeu, 1996;XLI), ya que el estudio de las prácticas refiere a modos de operación o esquemas de acción y no directamente al sujeto que es su autor o su vehículo. Las prácticas constituyen maneras de hacer, manifestaciones múltiples mediante las cuales los usuarios se reapropian el espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural, es decir, de aquellos que planean y dirigen la política educativa y cultural de una sociedad.

Las prácticas sobre la lectura, la escritura y la oralidad, así como los discursos que legitiman y fundamentan a cada una de ellas, se asientan en creencias y valoraciones socialmente construidas y culturalmente aceptadas, de tal manera que asumir mayor importancia al leer o escribir que a la expresión oral, por ejemplo, no deviene de las características supuestamente “objetivas” que poseen las primeras, ni de las cualidades “subjetivas” de la segunda, sino de la forma en que unas y otra son concebidas.

Se trata de cuestionar el caso específico de un discurso que legitima los usos sociales de la lectura y la escritura y que establece que quienes pueden leer y escribir deben ocupar un lugar privilegiado en el espacio social, colocando a quienes están fuera de la cultura de la letra escrita en un lugar inferior y, como menciona Michèle Petit “...nada peor que la humillación, en el mundo actual, de quedarse fuera del mundo del lenguaje escrito” (Petit, 1999: 41). Esta visión discriminatoria es la que ha favorecido que se presenten planteamientos para fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y en los jóvenes y adultos, en el entendido de que para que no queden excluidos socialmente requieren de dichos aprendizajes, pero es sabido que la marginación social es el resultado de políticas económicas y no educativas.

Consideramos que es importante que dicha visión sea cuestionada, pues hace parecer que las investigaciones que en este campo se realizan son neutrales en cuanto a la valoración que se hace de la lectura y la escritura en su relación con la oralidad, promoviéndose las bondades de la lectura y la escritura como ajenas a la construcción de concepciones de mundo (Ferreiro, 2002; Kalman, 2001 y 2003, Lerner, 2001); se deja de lado la paulatina hegemonía que la escritura ha desempeñado en la conformación del conocimiento científico y tecnológico, se desconoce que vivimos el “imperio de la escritura”, el cual consiste en colocar precisamente la cultura de la letra impresa como dominante, negando los saberes y conocimientos que se desprenden de quienes no dominan la lectura y la

escritura, y en el caso extremo de quienes aún se mueven dentro de los marcos de la oralidad<sup>2</sup>.

Michel De Certeu señala al respecto: “Con toda razón, durante tres siglos, aprender a escribir ha definido la iniciación por excelencia en una sociedad capitalista y conquistadora. Constituye su práctica iniciática fundamental” (De Certeu, 1993 :149). El lenguaje mismo debe ser fabricado, escrito, de manera tal que la enseñanza de la lectura y la escritura constituye el aprendizaje fundamental dentro de la educación básica, lo que ha llevado a la búsqueda de diversas estrategias y metodologías para garantizar su apropiación.

Acercarnos a los discursos sobre la lectura y la escritura, y las prácticas que los mismos suponen, conlleva comprender los usos que se promueven entre los individuos insertos en dicho proceso, dentro de los distintos espacios sociales. Se trata, por tanto, de ampliar la mirada hacia el contexto social en el cual aquellas adquieren sentido, resignificando los usos en cuestión. La indagación sobre los discursos y las prácticas sociales actuales sobre la lectura y escritura que condicionan las formas en que los docentes y quienes fomentan la importancia de ambas, permite una aproximación distinta a la concepción dominante para su aprendizaje en el espacio social y escolar, así como las expectativas que guían u orientan el trabajo del profesor con los educandos conllevan la proyección de usos posibles de la lectura y la escritura por parte de los alumnos, una vez que han concluido su educación básica. En este sentido, no nos centraremos en la escuela, sino en los discursos que sobre la lectura y la escritura permean el espacio social, del cual obviamente la escuela no es ajena, y que tienen implicaciones en los discursos sobre la oralidad. Tampoco realizaremos un estudio histórico: nos centraremos en las prácticas y discursos contemporáneos acerca de la lectura, la escritura y la oralidad y cómo es que a partir de ellos se genera una concepción de mundo que conlleva la construcción de la identidad de los

---

<sup>2</sup> Conviene recuperar las palabras de Ong (1997) cuando señala que los moldes mentales de la oralidad primaria siguen presentes en las sociedades de la cultura impresa, condicionando sus relaciones con objetos y personas. Ver página 7 del presente trabajo.

individuos, estableciéndose una distinción fundamental en la llamada sociedad del conocimiento y la información (Castells, 2001): los analfabetos (iletrados) y los alfabetizados (letrados).

Pero conviene precisar la relación que encontramos entre discursos y prácticas. Partimos de la consideración de Michel De Certeau de que “hacer creer es hacer hacer” (De Certeau, 1996), es decir, circular creencias implica la construcción de discursos legitimadores de prácticas, y si bien, no por la circulación constante o permanente de los discursos se asumen mecánicamente ciertas prácticas, es claro que inciden en la forma en que éstas son vistas y valoradas, de tal manera que se logra, en mayor o menor medida, lograr su aceptación social. Sobre todo cuando los propios discursos van acompañados de acciones que les fortalecen.

Recordemos además lo que plantea Michel Foucault (Foucault, 1990), en cuanto a la formación discursiva:

- a) No se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa, es necesario que existan condiciones “positivas” que permitan establecer relaciones entre enunciados para arribar a formaciones discursivas aceptadas
- b) Las relaciones siempre se establecen entre las instituciones y los procesos económicos y sociales
- c) Toda formación discursiva abre un espacio articulado de descripciones posibles, con base en relaciones primarias o reales, secundarias o reflexivas y un sistema propiamente discursivo
- d) Estas últimas no son internas al discurso sino que caracterizan al discurso como *práctica*

De tal manera que, si hoy es factible impulsar, fomentar y enaltecer la práctica de la lectura (el hábito de la lectura o el placer de leer), limitar al mismo tiempo las prácticas de escritura y reducir la oralidad, ello se debe a los discursos que sobre cada una de ellas se han ido conformando: las formaciones discursivas suponen la

agrupación de enunciados dispersos en el tiempo pero que refieren a un mismo objeto. Es así que, la recuperación de las distintas posturas acerca de la lectura, la escritura y la oralidad nos permite reconocer la constitución de una formación discursiva específica. Pero además, porque la misma implica llevar a cabo prácticas determinadas; no sólo se habla de, sino se “hace creer” para hacer actuar acorde con ello.

Ahora bien, el lenguaje legitima la institucionalización de las prácticas en la medida en que, al avalar su sentido y significado, propicia su reconocimiento como necesario para el desarrollo social (Berger y Luckmann, 1995), para la constitución de la sociedad (Giddens, 1991), y para negar la diferencia (Maffesoli, 1977). En este sentido, la lectura y la escritura se han institucionalizado: han creado sus normas, sus maneras de hacer, han establecido sus formatos y la aceptación de pautas en las cuales leer y escribir adquieren valor. La escuela es la institución donde el proceso de institucionalización de la lectura y la escritura ha adquirido mayor relevancia, pero ello se debe a que socialmente se ha reconocido la cultura de la escritura como base del desarrollo; desde el siglo XVIII se ha establecido, paulatinamente, la obligatoriedad de la educación básica, consistente precisamente en la adquisición de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas básicas. La escuela obligatoria nació con la masificación de la lectura y la escritura (Chartier, A-M, 2004). En los países de tradición protestante el proceso se inició con anterioridad.

No es, por tanto, la escuela la que lanza su discurso sobre la lectura y la escritura hacia fuera, sino quien ha aceptado que son esenciales para el desarrollo social y promueve su inculcación en las nuevas generaciones; lo que la escuela hace es legitimar los conocimientos adquiridos, en este caso el de la lectura y la escritura, y los legitima en tanto ahí se aprendieron o bien, en tanto los certifica. De ahí que nos parezca fundamental analizar los discursos que socialmente circulan en cuanto a los beneficios, ventajas y bondades de la lectura y la escritura en los individuos.

De acuerdo a lo expresado en los párrafos anteriores, tenemos que hacer un recorrido sobre los distintos planteamientos que actualmente circulan en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, en la medida en que dichos planteamientos se tornan discursos. Nos centraremos en aquellos más representativos, ya sea por su mayor difusión o por representar hitos en las discusiones en boga. Así, será menester analizar las posturas derivadas del campo de la psicología, la antropología, la sociología, la historia y la literatura. Nuestro estudio es de corte hermenéutico, es decir, realizamos una interpretación acerca de los discursos y las prácticas sobre la lectura, la escritura y la oralidad, tomando como base los principios metodológicos y epistemológicos de la hermenéutica.

En ocasiones complementarias, en otras opuestas, las posturas consideradas como esenciales para el análisis nos permitirán arribar a una interpretación que nos posibilite visualizar la articulación entre la lectura, la escritura y la oralidad en su relación con la construcción de la identidad. Es así que la hermenéutica nos proporciona el instrumental teórico y metodológico necesario para ello, toda vez que, como anota Ricoeur (1995, 2002), es en la dialéctica existente entre habla y escritura, en donde se presenta un verdadero problema hermenéutico.

Nosotros consideramos que la cultura de la escritura suscita un mayor problema hermenéutico en tanto la oralidad, cultura productora de textos orales (habla), se encuentra de frente con textos escritos a interpretar, más que a simplemente “comprender” (como “acción” cognoscitiva), como suponen algunos de los teóricos de la escuela psicogénética. Por ello es que no se puede concebir al lector/escritor como sujeto epistémico, sino cultural, pues lo que entra en juego no es solamente su cognición (su estructura cognoscitiva o cognitiva, según la escuela psicológica que lo asuma), sino su ser pleno. Los discursos sobre la lectura, la escritura y la oralidad son textos que requieren ser interpretados para hacer próximo lo lejano, para apropiarnos de su sentido y significado de manera abierta. Como menciona Ricoeur: “La exégesis de los textos y la crítica de las ideologías son las dos vías

privilegiadas mediante las cuales la comprensión se transforma en interpretación y de este modo llega a ser ella misma” (Ricoeur, 2002: 51).

Al llevar a cabo nuestra investigación, revisamos diferentes planteamientos en cuanto a la relación existente entre lenguaje y cultura y en cuanto a los estudios recientes en el campo de la psicología sobre la lectura y la escritura, mismos que sirvieron de base para determinar la línea a seguir. Es así que en un primer apartado, como parte de esta introducción, reseñamos de manera breve los estudios que desde diferentes disciplinas, y de manera separada, han abordado el campo de trabajo que nos ocupa: las relaciones entre la lectura, la escritura y la oralidad. La mayoría de los estudios son desde la psicología y sólo recientemente la antropología, la sociolingüística y la historia han hecho aportaciones significativas.

El colocarnos desde un enfoque hermenéutico, nos permitió interpretar el papel y la importancia que han tenido dichos estudios en la conformación de los discursos actuales sobre la relación entre la lectura, la escritura y la oralidad en la construcción simbólica de la identidad: al conjuntar y analizar desde diferentes ópticas las relaciones existentes entre lectura, escritura y oralidad, y recuperar los estudios acerca de la relación entre lenguaje y cultura y lenguaje y pensamiento, arribamos a la idea de indagar sobre el papel de las tres actividades señaladas en la conformación de una cosmovisión por parte de los individuos que se insertan en la cultura escrituraria. De ahí que este primer apartado nos permita un panorama sobre el estado del problema a investigar.

Una vez teniendo el panorama general, nos abocamos a establecer por qué camino ingresar para profundizar en el tema. Nos percatamos que una de las corrientes de pensamiento que mayormente ha incidido en los discursos contemporáneos sobre la escritura, y consecuentemente sobre la lectura sin remitirse a ella directamente, ha sido la escuela denominada psicogenética.

Por lo que un primer aspecto a revisar a profundidad fue, precisamente, los planteamientos de la escuela psicogenética en torno a la escritura, y sus consecuencias para la lectura, en tanto representaron un parteaguas dentro de los estudios en su momento en boga. Consideramos que, más allá de la postura concreta que estos planteamientos suponen, es interesante tomarlos como base por la forma en que problematizaron la cuestión. Al neutralizar el aprendizaje de la escritura, es decir, al considerar al niño en tanto sujeto epistémico, dejó de lado las implicaciones culturales que dicho aprendizaje tiene en el mismo. De ahí que nos interese el trabajar dicho planteamiento en el primer capítulo.

Como paso siguiente, analizamos la postura de Jaques Derrida, en la medida en que, a nuestro entender, nos presenta dos situaciones: a) al presentar su trabajo *De la gramatología* (2000), en la época en que los estudios psicogenéticos se desarrollaron, generó preguntas interesantes y cuestionamientos a los postulados teóricos de la lingüística, vigentes en aquel entonces, y b) como consecuencia de lo anterior, posibilitó la reflexión y el inicio de estudios en torno a la historia de la escritura, pero desde una mirada distinta: de hecho, varios de los investigadores contemporáneos cuyo campo es la antropología de la escritura y su relación con la oralidad remiten a él (Cfr. Catach, 1994; López y Jung, 1998). Su postura permitió contemplar las consecuencias de la escritura en la sociedad actual, al tiempo que reconocer su relación con el lenguaje hablado. Es claro que su planteamiento tuvo implicaciones en los estudios posteriores sobre la escritura, por lo que dedicamos un segundo capítulo a analizar su postura.

Fue necesario también, analizar los estudios que sobre oralidad y escritura se efectuaron a lo largo del siglo pasado (capítulo tercero), con la intención de revalorar las características de las culturas orales y sus aportaciones al desarrollo de los grupos sociales, así como revalorar bajo otros parámetros la propia cultura de la letra impresa. Es importante señalar que los trabajos sobre la oralidad en la población mestiza en México recién comienzan a ser formulados, sin que hayamos encontrado trabajos desarrollados al respecto (Zires, 1992; Galindo s/f), de ahí la

recuperación de los trabajos que sobre otras culturas han desarrollado distintos investigadores. Si bien ello representa un problema, su estudio pertinente nos proporcionó referentes esenciales para nuestro trabajo. Lo que si revisamos fueron los trabajos que sobre las escrituras indígenas han realizados los estudiosos del Instituto nacional de Antropología e Historia (INAH) (Stuart, David, 2001; Stuart, George, 2001; Taube, 2001; León-Portilla, Ascensión, 2004; León-Portilla, M, 2004; Johansson, 2004) y los trabajos que sobre la oralidad han desarrollado distintos investigadores, referidos fundamentalmente a la recuperación de refranes y tradiciones populares (Revueltas y Pérez, 1992; UIA, 2001)

Se incluyó un cuarto capítulo en cuanto a la perspectiva hermenéutica, en cuanto base fundamental para nuestro análisis, tanto de los planteamientos y posturas mencionadas en los párrafos anteriores, como por lo que refiere a la posibilidad de ofrecer una mirada distinta sobre el problema que nos ocupa. En efecto, consideramos que es necesario un “enfoque hermenéutico” para realizar la interpretación de los discursos y las prácticas en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, con el fin de profundizar en sus mecanismos e implicaciones para la construcción de la identidad, y como referente obligado en la conformación de un marco teórico sólido que sirva para la realización posterior de estudios de carácter empírico; gran parte del problema que hemos observado es que la mayoría de los estudios sobre la lectura y la escritura siguen realizándose desde los mismos marcos teóricos, lo que ha ocasionado que las conclusiones no logren favorecer nuevas pautas de acción. El último congreso de lectura, efectuado en Durango<sup>3</sup>, da cuenta de la necesidad de ampliar la perspectiva de análisis superando el psicologismo imperante en los estudios sobre la lectura, la escritura y, hoy añadiríamos, la oralidad.

---

<sup>3</sup> Nos referimos al 1er Congreso Nacional de Lectura y Escritura: “La escuela y la literatura infantil y juvenil”, efectuado en la ciudad de Durango, México, del 19 al 22 de mayo del presente año.

Se presentan también dos capítulos finales en donde se aborda la cuestión de la lectura la escritura y la oralidad pero de manera analítica, y ya no tan descriptiva, como en los capítulos precedentes: el quinto capítulo desarrolla el análisis sobre las tres formas expresivas del lenguaje, y el sexto profundiza en el carácter simbólico de la oralidad.

Finalmente, presentamos las reflexiones finales, a las que arribamos después del análisis realizado. En ellas presentamos los escenarios posibles que vislumbramos a partir del trabajo realizado.

### **Algunas palabras sobre el estado actual del problema**

Lo anteriormente señalado implica ubicar nuestro tema de investigación a partir de los estudios que han intentado establecer la relación existente entre el lenguaje, el pensamiento y la cultura. Desde los primeros planteamientos que intentaron mostrar la existencia o no de una relación entre el pensamiento y el lenguaje, y entre ambos con la cultura<sup>4</sup>, como los trabajos de Humboldt, Boas y la conocida hipótesis Sapir-Whorf (Shaff, 1964), se han sucedido múltiples investigaciones desde distintos campos de conocimiento: la antropología (Melich, 1996), la lingüística cultural (Palmer, 2000), la propia lingüística y la psicología (Gorski, 1964; Piaget, 1981 y 1984; Vygotsky, 1980 y 1992). Una idea base que sustenta tal inquietud es el reconocimiento de que el lenguaje desempeña un papel preponderante en la conformación del pensamiento humano y en su capacidad de simbolización.

Por ejemplo, para Sapir (Shaff, 1964), el lenguaje es el organizador de la experiencia, de tal manera que configura el mundo y la realidad; gracias al lenguaje se construye una concepción determinada del mundo. El lenguaje sirve

---

<sup>4</sup> Algunos investigadores y teóricos del tema, como Adam Schaff (1967; la primera edición es de 1964) y Noam Chomsky (1992; la primera edición en inglés es de 1968), prefieren utilizar los conceptos de conocimiento o de entendimiento pretendiendo no psicologizar el problema, pero siempre intentando explicaciones plausibles en su relación con el lenguaje y la cultura.

de guía para la acción en el marco de la realidad social en que se vive. Por su parte, Whorf menciona que el pensamiento siempre es pensamiento en cualquier lenguaje y por tanto aprehendemos el mundo de acuerdo a la manera en que nuestro lenguaje organice los acontecimientos que vivimos. A partir de ello se puede decir que, para ambos autores (lo que comúnmente se denomina hipótesis Sapir-Whorf), el lenguaje en que nos educamos y pensamos desde que somos niños va configurando paulatinamente nuestra aprehensión del mundo, de tal manera que los hombres que poseen lenguajes distintos conformaran formas distintas de aprehensión del mundo y por tanto tendrán concepciones de vida diferenciadas (Schaff, 1975).

Ambos autores se apoyaron en los trabajos de Franz Boas, para quien las lenguas “...establecen clasificaciones subyacentes de la experiencia, que lenguas diferentes clasifican la experiencia de forma diferente y que esas clasificaciones no tienen porque hacerse conscientes” (Palmer, 2000: 32). En este sentido, el lenguaje, al permitir la clasificación, favorece una forma de pensamiento regulada por dicha manera de clasificar el mundo. Los estudios posteriores de Sapir y de Whorf ampliaron la perspectiva y sentaron las bases de múltiples estudios posteriores.

Durante el siglo XIX, el descubrimiento de “niños salvajes” (niños lobo, niños oso, el niño de Aveirón) reabrió el debate en cuanto a lo que caracterizaba realmente al ser humano (Merani, 1980). La importancia del lenguaje se hizo evidente, pues en todos los casos de “niños salvajes” se encontró una total ausencia del lenguaje y, consecuentemente, de formas superiores de pensamiento. Incluso, los intentos por enseñarles a hablar fracasaron, en la mayoría de los casos de manera total y en otros sustancialmente, es decir, no lograron que los niños hablaran adecuadamente. Ello implicó el consiguiente fracaso por incorporarlos a la “civilización”. Esta situación trajo consigo serias dudas respecto de las ideas prevalecientes en cuanto a las características esenciales del ser humano. Sin embargo, una cuestión quedaba clara, entre lenguaje y pensamiento existe una

estrecha relación en tanto las personas que no desarrollan adecuadamente el lenguaje no desarrollan formas superiores de pensamiento.

Incluso, todavía a lo largo del siglo XX se creía que las personas mudas no tendrían un adecuado desarrollo del pensamiento abstracto; se ha llegado incluso a hablar de una cultura de los mudos (incorporando en ella a los sordo-mudos en tanto se ha considerado que las personas sordas tampoco son capaces de poseer lenguaje, es decir, son “mudas”) equiparándola a la situación que viven los indígenas y migrantes (jornaleros agrícolas migrantes), de tal manera que son discriminados por ésta situación (Schmelkes, 2002).

Por otra parte, los estudios derivados de la psicología soviética, de tradición marxista ortodoxa, establecieron una relación muy estrecha entre pensamiento y lenguaje de tal manera que llegaron a afirmar que el lenguaje “Ante todo fue una de las condiciones necesarias para la formación del propio hombre y de su pensamiento” (Spirkin en: Gorski, 1964: 63). Los estudios de los miembros de esta escuela de pensamiento, establecieron una noción evolutiva en cuanto al proceso de desarrollo del lenguaje oral y escrito en donde la escritura alfabética representó el nivel máximo de desarrollo, siendo la base del pensamiento abstracto: “cada letra posee una larga historia, y el análisis correspondiente nos descubre que procede de un jeroglífico”, “El sistema alfabético de la escritura surgió en el estadio en que el lenguaje fonético y el pensamiento abstracto habían alcanzado pleno desarrollo”, “Con los conceptos, y gracias a ellos, se llegó a la actividad teórica en el sentido propio de la palabra” (Spirkin en: Gorski, 1964: 62-63), son expresiones comunes a lo largo del texto, lo cual muestra la visión predominantemente evolutiva que permea sus investigaciones.

Es claro que la escuela de psicología soviética tomó en consideración lo señalado por Marx y Engels en cuanto al “papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”, junto con las teorías de la evolución, y que marcaron la pauta para continuar investigando acerca del proceso evolutivo que siguió la especie homo. El

optimismo sobre el nivel evolutivo alcanzado favoreció la creencia en la imposibilidad de un retorno a la barbarie y el salvajismo y sentaba las bases para aceptar que el ser humano nacía con una serie de “atributos” que le caracterizaban como especie; pertenecer al homo sapiens implicaba nacer con sus características esenciales, al menos potencialmente<sup>5</sup>. Uno de esos atributos era el lenguaje.

A partir del estudio e investigación, así como de la atención psicológica y pedagógica de los “niños salvajes”, las distintas disciplinas mencionadas empezaron a replantear sus posturas y se iniciaron múltiples estudios para conocer y describir a las diferentes culturas humanas y su relación con el pensamiento: los trabajos de psicólogos y antropólogos dieron pie a nuevos planteamientos. Michael Cole (Cole, 1984) hace una serie de comentarios críticos a estos estudios mencionando que un gran problema ha sido la separación entre ambos campos disciplinares, estableciéndose una división del trabajo que parte de una visión dualista de la mente y la sociedad: “Los antropólogos por lo general evitan las implicaciones de las actividades como bases para la actividad interna (E. G. conocimiento), contemplando en su lugar la estructura social de la cual es elemento básico. Los psicólogos, en general, evitan el análisis de los lazos entre las actividades (e. g. estructura social) en sus esfuerzos por delimitar leyes de organización interna (mental) y la aparición de categorías más abstractas de conocimiento” (Cole, 1984; 15). Él también realizó estudios para establecer la relación entre pensamiento y cultura, mediando el lenguaje (Cole, 1977).

El mismo autor reconoce que la situación que critica no ha excluido posturas que intentan romper con la dualidad mencionada, destacando los trabajos que recuperan las ideas y aportaciones de los psicólogos rusos (Vygotsky, Luria, Leontiev) y las aportaciones de la antropología cultural europea y norteamericana.

---

<sup>5</sup> El siglo ilustrado había generado este optimismo, y la obra de Voltaire es quizás la manifestación más clara del mismo; si bien de manera irónica, Voltaire acepta que la educación puede transformar a cualquier “salvaje” en un ser humano civilizado. Al respecto se puede consultar las novelas de éste autor (Voltaire, 1984).

Hoy día, hemos de reconocer que se ha avanzado en investigaciones de carácter más integrador, si bien desde diferente postura teórica de la psicología (la ciencia cognitiva), como muestra el trabajo de Gary Palmer (Palmer, 2000), por ejemplo, o los estudios de M. A. K. Halliday (Halliday, 2001), desde la sociolingüística. Incluso hoy en día, la corriente denominada ciencia cognitiva, continua desarrollando investigaciones en torno a las habilidades de lectura y escritura y lo que implican en el desarrollo del niño como lo muestra Dorothy Cohen (Cohen, 1997) y lo reseña brevemente John T. Bruer (Bruer, 1997).

Como analizaremos a lo largo del presente trabajo, las perspectivas antropológica y psicológica hasta el momento referidas, sirvieron de base, tanto positiva como negativamente, a los estudios posteriores sobre el tema que nos ocupa. De hecho, la década de los sesentas muestra un resurgimiento de investigaciones sobre el lenguaje y su relación con el pensamiento, al tiempo que el inicio de la investigación acerca de la escritura. El libro de Shaff (1964) y el de Gorski (1964), mencionados en párrafos anteriores, así como el trabajo de Derrida (Derrida, 1989 y 2000) y Comsky (1992), datan de esa misma época. Los trabajos de Piaget pertenecen al mismo período y la obra de Vygotsky, si bien es anterior, comenzó a tener difusión en el mundo occidental a partir de la década de los setentas y mediados de los ochentas.

También es importante señalar que los planteamientos de Noam Chomsky, en los Estados Unidos de Norteamérica, incidieron notablemente en la constitución de la denominada psicolingüística, de fuerte influencia en la ciencia cognitiva posterior, y representaron (y siguen representando según algunos de sus seguidores) intentos explicativos de la relación entre pensamiento y lenguaje (Chomsky, 1992). Chomsky comienza analizando los diferentes planteamientos en torno a la relación entre lenguaje y “entendimiento”, y critica fuertemente la postura conductista predominante en su época, señalando que la psicología desempeñará un papel fundamental en las explicaciones en torno al lenguaje y su relación con la inteligencia: “De todos modos, es lícito suponer que la contribución más

importante del estudio del lenguaje consistirá en la inteligencia que es capaz de procurar en lo que se refiere al carácter de los procesos mentales y de las estructuras que en los mismos se forman y manejan” (Chomsky, 1992: 119).

Por otra parte, llega a afirmar que “En particular en el caso del lenguaje, es natural suponer que se da una relación muy estrecha entre las propiedades innatas del entendimiento y los rasgos de la estructura lingüística; ya que el lenguaje, después de todo, no tiene ninguna existencia fuera de su representación mental” (Chomsky, 1992: 157). Esta postura permite visualizar la idea de que no puede existir lenguaje sin pensamiento y viceversa, cuestión compartida por algunos psicólogos contemporáneos, pero cuestionada en parte por otros, incluso anteriores, como Vygotsky, para quien si bien existe relación entre ambos factores (pensamiento y lenguaje) no son totalmente interdependientes a lo largo de todo su proceso de desarrollo: en ciertos momentos de la vida del niño existe una fase de lenguaje pre-intelectiva y un fase de pensamiento pre-lingüística (Vigostky, 1980; Vygotsky, 1995).

Por otra parte, la perspectiva abierta por una mirada interdisciplinar y transdisciplinar también ha favorecido nuevas investigaciones en cuanto al tema que venimos comentando, incorporando la cuestión de la escritura al debate sobre la relación entre pensamiento y lenguaje; tenemos estudios desde la lingüística, la psicología, la antropología, la filosofía, la historia y la filología, pero quizás lo más interesante sea el intentar una mirada holística sobre la cuestión.

De hecho, la llamada ciencia de la mente ha desarrollado investigaciones en torno a la lectura y la escritura reconociendo el carácter diferenciado de cada una (contempladas como habilidades), y en relación directa con el desarrollo de otras habilidades de pensamiento. Dorothy H. Cohen menciona que “Estudios efectuados con varios métodos de enseñar a leer han mostrado que 70% de los niños aprenden a leer con cualquier método” (Cohen, 1997: 186). Ello permite percatarnos que la problemática y querrela por los métodos, propia de la década

de los setentas, y a la que aludiremos en el capítulo primero de este trabajo, se encuentra fuera de contexto, toda vez que la problemática de la lectura se encuentra en otro lugar. De hecho, la misma autora plantea que son las valoraciones sociales en torno a la habilidad de la lectura las que acarrearán el fracaso escolar sobre ésta habilidad. “Se sabe que una excesiva preocupación por la dificultad para leer, sea real o imaginaria, influye sobre la personalidad” (Cohen, 1997: 199). Ello supone que el ambiente en el cual se realiza el aprendizaje de la lectura es más determinante que los métodos puestos en juego. Ahora bien, esa influencia en la personalidad tiene que ver con la propia percepción que se tiene sobre las personas en cuanto a su capacidad y habilidad lectora. Judith Kalman nos muestra como la “etiqueta del analfabetismo” tiene implicaciones en los grupos sociales a los que se les adjudica (Kalman, 2001).

La misma Cohen dedica algunas páginas a señalar algunos aspectos respecto de la escritura como habilidad, mencionando que “Leer y escribir son maneras alternas de enfrentarse a un mismo conjunto de símbolos, de modo que tiene sentido aprender a escribir y leer simultáneamente. Sin embargo, la capacidad de escribir debe proceder a lo largo de dos lineamientos separados: el mecánico y el conceptual” (Cohen, 1997: 205). El mecánico refiere al desarrollo perceptual, en tanto el conceptual remite a la madurez cognitiva. Escribir de arriba abajo y de izquierda a derecha forma parte del primer aspecto. Al establecer ambos lineamientos enfatiza que se ha dado prioridad a la forma más que al contenido, cuestión que, desde otra perspectiva y con otro enfoque ha planteado Emilia Ferreiro, como analizaremos con detalle en el primer capítulo de este trabajo.

Algo importante a resaltar en el estudio de Cohen es el hecho de que la habilidad de lectura ocupa un mayor espacio explicativo que el de la escritura, considerando a esta última asociada a la primera.

Por su parte, John T. Bruer, adscrito a la ciencia cognitiva, también apunta una serie de señalamientos sobre lectura y escritura, considerando a cada una de

manera independiente. Para él, la lectura es una tarea cognitiva compleja: “La comprensión del lenguaje escrito -la lectura- requiere habilidades de decodificación (reconocer las palabras) y habilidades de comprensión del lenguaje. En la lectura hay más cosas implicadas que la simple capacidad de decir palabras en voz alta o de decir las en silencio para uno mismo –hay más cosas que la decodificación” (Bruer, 1997: 180). Por su parte, “el escribir es una forma de resolución de problemas, y los problemas que implica pueden ser especialmente difíciles y exigentes” (Bruer, 1997: 220). Considera que se pueden equiparar los problemas de lectura y escritura, pues su perspectiva de análisis contempla el proceso cognitivo como un proceso de información, de donde cabe pensar en la entrada y salida de información, dependiendo del tipo de problema que se esté atendiendo.

Las posturas de Cohen y Bruer han sido aceptadas por muchos educadores, aunque difieren sustancialmente en varios aspectos de las posturas de Vygotsky y la de los continuadores de Piaget, aunque con éste último tienen algunas coincidencias, según manifiestan en sus escritos. Conviene señalar que los planteamientos de Bruer han dado pie a cursos de “lectura rápida” que se promueven en ambientes estudiantiles de los diferentes niveles educativos, tanto en nuestro país como en otras partes del mundo. Finalmente, los estudios de los autores recién mencionados no contemplan de manera significativa el espacio social y cultural donde se desenvuelve el niño al momento de desarrollar las habilidades en cuestión y ninguno anota cuestiones en relación al desarrollo de la expresión oral. El problema educativo se reduce a comprender cómo funciona la mente humana y la problemática cultural queda fuera.

Howard Gardner, otro de los estudiosos contemporáneos sobre el pensamiento de los niños, también apunta algunas consideraciones en cuanto al lenguaje, considerándolo como esencialmente simbólico, por lo que el aspecto cultural debe ser tomado en cuenta. Asumiendo una postura que cuestiona algunos de los postulados piagetanos, Gardner asume que el lenguaje, en tanto forma parte de

un sistema simbólico, requiere considerar los tres aspectos centrales que le constituyen en tanto tal: la *sintaxis* (orden y organización del sistema), la *semántica* (los significados o las denotaciones del sistema), y *pragmática* (los usos y funciones de los símbolos). A partir de analizar cada uno de estos aspectos, arriba a la idea de que el proceso de simbolización del niño es paulatino y atraviesa por cuatro “olas de simbolización” (Gardner, 1997: 85-86). Dicho proceso lleva a la simbolización plena por parte del pensamiento del niño.

Más allá de las particularidades simbolizadoras de cada “ola”, lo que nos interesa enfatizar es el hecho de que el lenguaje es considerado en su carácter de simbolización de la realidad, pues a partir de ello es que la cultura debe contemplarse en su estudio y comprensión. Se trata de un psicólogo que piensa la mente individual en su inserción en un contexto cultural determinado.

Un último autor al que queremos remitirnos, más próximo a la escuela de Ginebra, también desarrolla planteamientos acerca de la lectura y la escritura, pero como construcción de conocimientos, más que como habilidades, aunque asume que estas últimas se desarrollan paulatinamente (Not, 2000).

Nos encontramos ahora con estudios sobre la historia de la lectura y sobre los discursos que sobre la misma han prevalecido, una mayor cantidad de trabajos acerca de la oralidad en distintos pueblos y culturas, investigaciones antropológicas e históricas en torno a la escritura (sobre la cual ya se habían elaborado algunos trabajos pero que hoy son replanteados). Dichos estudios ya no se hacen tomando como base la idea de una escritura alfabético fonética como la cúspide de la evolución de la escritura, ni limitándose a una mirada exclusivamente lingüística; el ámbito cultural es factor fundamental en estos trabajos.

En cada campo han intervenido, como es lógico, los especialistas propios de cada uno (antropólogos e historiadores), sin embargo, también han incursionado en

estas investigaciones pedagógicos, psicólogos, lingüistas, filósofos, promotores de la lectura y literatos, de tal manera que el estudio de la lectura, la escritura y la oralidad se ha convertido en un campo inter y transdisciplinario. Sin embargo, lo que llama la atención no es esta tendencia inter y transdisciplinar, sino la división entre los dos temas objeto de estudio: la lectura y la escritura, por un lado, y la conjunción escritura oralidad, por el otro, pues ambos temas corresponden, en el terreno de las prácticas escolares y sociales contemporáneas a un mismo motivo de preocupación.

Ciertamente, en las investigaciones sobre la lectura está presente la escritura, mientras que en los trabajos sobre la escritura no siempre está presente la lectura; en los estudios antropológicos sobre oralidad y escritura es menos común encontrar referencias a la lectura (Ong, 1997; Olson, 1998a y 1998b; Havelock, 1996; Cardona 1994a y 1994b, entre otros), mientras que en los trabajos históricos acerca de la lectura, las alusiones a la escritura y sus formas de concreción (manuscrita e impresa) son mayores (Cavallo y Chartier, R, 1998; Chartier, R, 1999 y 2002; Chartier A-M, 1994 y 2004). La separación entre ambos campos no es casual pues obedece a la concepción desde la cual se considera el problema.

Tenemos entonces que se ha trabajado sobre la lectura, la escritura y la oralidad; tres formas de expresividad humana que se articulan complementariamente y que responden a necesidades derivadas de diferentes escenarios sociales y cuyas prácticas se encuentran (y han encontrado) condicionadas por las concepciones que se encuentran detrás de ellas y que les dan sentido y orientación en el espacio social. En efecto, hoy se reconoce que leer, escribir y hablar (expresarse oralmente), forman parte de un conjunto de prácticas acompañadas de valoraciones acerca de cada una, de conformación de géneros discursivos diferenciados, de actores sociales distintos, de materiales y finalidades diversas.

Los estudios históricos y antropológicos aludidos, así como los sociológicos y literarios, sobre los cuales profundizaremos a lo largo del presente trabajo,

muestran facetas interesantes sobre lo que ha significado la cultura de la letra impresa en la conformación de la sociedad moderna occidental, bien sea considerando las prácticas de escritura y sus múltiples manifestaciones y relaciones con la oralidad, bien sea analizando las prácticas de lectura y los discursos que les sostienen. A partir de ellos es factible establecer las formas en que la escritura y la lectura se han relacionado a lo largo de la historia, así como de las relaciones entre cultura escrita y oralidad. Ambas relaciones son importantes en la medida en que suponen la existencia y aparición de prácticas sociales distintas, con las respectivas habilidades que conllevan.

Además de los estudios anteriormente referidos, se han llevado a cabo otros orientados a sociedades no occidentales: las investigaciones en Mesopotamia (Bottero, 1994), en China (Vandermeersch, en Bottero, 1994), en India, en la América del norte india (Cardona), etc, son ejemplos de ello, por lo que toca a la antropología de la escritura. Por lo que se refiere a la historia de la lectura, en México se realizó un estudio, por parte del Colegio de México (producto de un seminario sobre historia de la educación en México) intitulado precisamente *Historia de la lectura en México* en el que participaron diversos estudiosos del tema (Varios autores, 1988). Si bien este último trabajo no tiene el mismo enfoque de los trabajos sobre historia de la lectura anteriormente citados, es un ejemplo del inicio del interés que por el tema se presenta hoy día. En América Latina se han realizado trabajos en Argentina y Brasil, por mencionar los países más representativos.

Ahora bien, reflexionar sobre las posibilidades formativas de la lectura y la escritura, obliga a considerar, en un primer momento, el papel que la cultura escrita ha desempeñado en la constitución de la sociedad moderna; David Olson (Olson y Torrance, 1998 y Olson, 1998) ha planteado la existencia de “una considerable sombra de duda” que se ha derivado de los estudios sobre la cultura escrita y que afectan las creencias que sobre ella se tenían y que generan algunas

objeciones (Olson, 1998) respecto de las cualidades que supuestamente adquieren quienes se desenvuelven en el mundo de la escritura.

En efecto, los estudios mencionados en torno a la historia de la lectura, así como aquellos estudios antropológicos acerca de la oralidad y la escritura, generan la sospecha de que las bondades que generalmente atribuimos al ejercicio constante de la lectura (hábito de la lectura), y que implica el consiguiente conocimiento de la escritura, son cuestionables, si no ubicamos que esa práctica se da en espacios específicos y durante tiempos precisos de la vida del ser humano.

Ya George Steiner, en su libro *Lenguaje y silencio* (Steiner, 1994), menciona casos de personas para los cuales leer era una práctica habitual, y que sin embargo se encargaban de las torturas en los campos de prisioneros: “Sabemos que algunos de los hombres que concibieron y administraron Auschwitz habían sido educados para leer a Shakespeare y a Goethe y que no dejaron de leerlos” (Steiner, 1994;25), nos dice. En estos casos, y siguiendo sus planteamientos, es claro que la lectura por sí misma no nos hace mejores seres humanos, ¿por qué entonces apostamos a la necesidad de desarrollar el hábito de la lectura? Porque, el mismo nos responde “Cuando es algo más que fantaseo o que un apetito indiferente emanado del tedio, la lectura es un modo de acción” (Steiner, 1994;31). Este es, quizás, el sentido que le dieron a la lectura los jóvenes que nos presenta Petit (1999 y 2000).

Por su parte Borges, un gran escritor, y un “excelente y agradecido” lector, como él acostumbraba expresarse de sí, nos mostró, con su literatura y con sus comentarios de libros y autores, que es factible fantasear, sentir y pensar: “Pienso que el libro es una de las posibilidades de felicidad que tenemos los hombres” (Borges, 1998;19).

Generalmente la idea de la lectura va acompañada de la creencia en la democracia, la libertad y la tolerancia (Petit, 1999 y 2000; Peroni, 2003; Montes,

1998 y 2001; Bahloul, 2002), nociones emanadas de la ilustración; la educación obligatoria corre paralela a dichas nociones. Y es precisamente la escuela, la encargada de integrar al educando al mundo de la cultura escrita (que implica la lectura y la escritura, al menos formalmente). Sin embargo, y aunque esta visión favoreció la preeminencia de su enseñanza, ha privilegiado a la lectura sobre la escritura, y a ambas sobre la oralidad como forma de expresión humana. Al parecer se enseña a escribir como medio para acceder a la lectura o a la inversa, enseñar a leer como forma mediante la cual se accederá al uso de la escritura; ello se vincula a la noción prevaleciente de una escritura alfabético fonética, es decir, en la creencia de que el aprendizaje de los sonidos de las letras (fonemas) trae consigo su posible utilización tanto para escribir como para leer, así como también sobre cómo se organiza el lenguaje escrito.

Las investigaciones históricas y antropológicas a las cuales nos hemos venido refiriendo, posibilitan otra mirada respecto al problema de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, desarrollando en gran medida los aportes que la psicología genética proporcionó en este campo. Hemos de recordar que los estudios acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje tuvieron un fuerte auge en el campo de la psicología (Vigotsky, 1980, Vygotsky, 1995 y 1992; Piaget, 1980 y 1983), y que los estudios de corte psocogenético sirvieron de base a los planteamientos de Emilia Ferreiro y sus seguidoras, sobre el desarrollo de la escritura en los niños.

Los estudios reseñados brevemente nos muestran el estado actual del problema y nos llevan a considerar, a partir de sus límites, la necesidad de una perspectiva diferente para el análisis y la interpretación sobre las relaciones entre lectura, escritura y oralidad, al tiempo que dejar de centrarnos en el vínculo entre lenguaje y pensamiento, para aproximarnos y profundizar en la articulación entre la lectura, la escritura y la oralidad en su articulación con la cultura, para comprender su papel en la construcción simbólica de la identidad.

Es así que partimos de considerar que la herméutica posibilita profundizar en el análisis e interpretación del tema que nos ocupa, aportando aspectos importantes desde la filosofía, aspectos que han sido descuidados u olvidados por muchos de los estudios que en este apartado hemos reseñado, por lo que su recuperación ha sido fundamental en nuestro planteamiento. Por otra parte, los trabajos reseñados brevemente manifiestan la importancia que se le ha dado al estudio del lenguaje al tiempo que nos permiten visualizar que el tema que a nosotros nos ocupa ha sido escasamente trabajado.

Iniciamos pues con el planteamiento psicogenético en torno al aprendizaje de la escritura.

**CAPÍTULO PRIMERO**  
**LOS ESTUDIOS DE LA PSICOLOGÍA GENÉTICA EN TORNO A LA**  
**ESCRITURA Y LA LECTURA**

“Su fervor por la palabra escrita  
Era una urdimbre de respeto  
Solemne e irreverencia comadrera”

*Gabriel García Márquez*

**Palabras preliminares**

El presente capítulo tiene como finalidad, realizar un análisis sobre los planteamientos de la Psicología Genética en cuanto a la forma en que se lleva a cabo el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Si bien Jean Piaget (iniciador de esta corriente de pensamiento) no desarrolló estudios a este respecto, como la misma Emilia Ferreiro menciona (Ferreiro y Teberoski, 1991; 27-36), sus trabajos sentaron las bases teórico metodológicas de un grupo de investigadores, encabezados por la misma Emilia Ferreiro, quienes se abocaron a la realización de investigaciones acerca del proceso de adquisición de la escritura.

Los trabajos realizados por este equipo iniciaron en la década de los 70s y sirvieron de sustento no solamente a otros trabajos similares en el mundo, sino además, y esto es esencial, constituyeron una crítica al fundamento de las políticas educativas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura asumidas por distintos gobiernos. En efecto, a raíz de las conclusiones de los trabajos que paulatinamente se fueron realizando y presentando desde la perspectiva psicogenética, se movilizaron desde autoridades educativas hasta profesores en torno a la necesidad de reformar los sistemas educativos, cuestionar los métodos hasta ese momento utilizados y sugerir nuevas formas de trabajo para la enseñanza de la lectura y la escritura (base de la educación básica). Ello no

implicó que se llevaran a cabo grandes cambios, pero si que se reflexionara al respecto.

Ciertamente la intención de los estudios de corte psicogenético no consistió en proponer “un método” para la enseñanza de la lectura y la escritura, sino descubrir el proceso que llevan a cabo los niños durante la adquisición de la lectura y la escritura. Este planteamiento se ubica consecuentemente en los estudios piagetanos, colocados en una perspectiva epistemológica y no pedagógica, psicológica o didáctica, cuestión que no fue del todo comprendida por sus seguidores<sup>6</sup>.

Si bien, como ya señalamos, consideramos en primer lugar los planteamientos de Emilia Ferreiro y Teberosky, pero también analizaremos los aportes de otros investigadores del tema que han llevado a cabo diversos estudios dentro de esta línea de trabajo, así como planteamientos que se han desarrollado en las últimas tres décadas. La intención última es replantear el debate en torno a la lectura y la escritura, desde una perspectiva cultural, con base en los estudios de carácter histórico, antropológico y filosófico-hermenéutico, temas que serán desarrollados en los siguientes capítulos.

Es necesario analizar las conclusiones derivadas de los estudios referidos, en virtud de lo que han representado para nuestro país en cuanto a los cambios propuestos al sistema educativo por lo que toca a la enseñanza de la lectura y la escritura, pero sobre todo, por la concepción que les subyace en cuanto a lo que la escritura ha significado culturalmente. Haremos, una revisión crítica sobre los planteamientos de las representantes más significativas de esta corriente de pensamiento: Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, pues además de ser las pioneras en el campo, influyeron en las políticas educativas de educación básica en México y América Latina.

---

<sup>6</sup> Nos referimos a los profesores que aceptaron estos planteamientos intentando encontrar en ellos respuestas metodológicas para los problemas que enfrentaban en el aula.

También haremos mención de los trabajos, por demás interesantes desde una mirada similar aunque no idéntica, de Delia Lerner y Judith Kalman, quienes han asumido una postura distinta ante la cuestión de la escritura y la lectura; sus respectivas perspectivas de análisis abren la discusión hacia aspectos sociales y culturales (Lerner, 2001; Kalman, 2001 y 2003). Ambas se han enfocado a los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura en niños (Lerner) y en niños y adultos (Kalman); han mostrado con sus trabajos la importancia del factor social en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ciertamente, y dado el tiempo transcurrido desde que se iniciaron los trabajos psicogénéticos sobre la lectura y la escritura, las circunstancias han cambiado, así como también se han realizado aportes significativos a este tema a partir de los estudios antropológicos sobre la oralidad y la escritura, y de los estudios sobre la historia de la lectura y sus discursos<sup>7</sup>, que nos hacen analizar desde una óptica distinta y más amplia dichos trabajos. Además, encontramos en esta época los trabajos filosóficos de Derrida y Gadamer; el primero abriendo la perspectiva deconstruccionista y el segundo recuperando la tradición hermenéutica, cuestión que abordaremos en los capítulos segundo y cuarto del presente trabajo.

Por otra parte, los estudios acerca de la lectura y la escritura han ampliado sus horizontes y hoy encontramos diversos planteamientos y propuestas que vale la pena considerar. Finalmente, vale la pena enfatizar que desde esta perspectiva la oralidad no es contemplada, dando por sentada la importancia social de la escritura.

---

<sup>7</sup> En México se ha trabajado poco sobre estos temas, y los estudios efectuados se inicia a fines de los 80s, por ejemplo, en cuanto al tema de la lectura, encontramos los siguientes autores: Varios autores, 1999 (la primera edición es de 1988); sobre oralidad los trabajos: Memorias del Primer Foro Interdisciplinar de Oralidad, Tradición y Culturas Populares y urbanas, 2001 (el foro se llevó a cabo en 1998), Revueltas, Eugenia y Herón Pérez, 1992; y León-Portilla, Miguel, 2000 (la primera edición data de 1996). Por lo que refiere a la escritura, la mayoría de las investigaciones y trabajos se ubican en la línea psicogenética o psicolinguística. En otros países los trabajos sobre oralidad, escritura y lectura tienen mayor tradición, como veremos a lo largo del presente trabajo.

Evidentemente para las autoras mencionadas ello es válido, pues han delimitado su objeto de investigación, sin embargo, cabe señalar que la ausencia o exclusión de la expresión oral, como referente esencial en culturas donde la oralidad ha desempeñado (y aún desempeña) un papel preponderante en la conformación de una visión de mundo, impide ver y analizar aspectos importantes en cuanto al objeto de estudio en cuestión: el proceso de adquisición de la escritura. En efecto, si a esta corriente de pensamiento le preocupan las “hipótesis” que los niños formulan durante su proceso de adquisición de la escritura (en ello han insistido fuertemente como veremos más adelante), ¿no se encuentran condicionadas dichas hipótesis por los referentes culturales de quién las emite? Y si esos referentes se han construido desde la oralidad, es válido asumir que las hipótesis planteadas se encuentran formuladas desde ella. Éste será un punto fundamental en nuestro análisis.

Iniciaremos ubicando algunos elementos del contexto de las investigaciones de corte psicogenético a partir de las inquietudes y preocupaciones propias de la época en la cual surgieron y desarrollaron, con la finalidad de identificar los temas y debates prevalecientes en ese momento, lo cual nos permitirá una mirada más amplia sobre el tema que nos ocupa.

### **Contextualizando las investigaciones psicogenéticas**

Uno de los primeros aspectos que cabe mencionar es que en la época en que los estudios de corte psicogenético se realizaron, se llevaba a cabo una discusión en torno a los métodos para la enseñanza de la lectura, una de las obras más representativas aparecidas en la década de los 60s es la de Berta P. de Braslavsky<sup>8</sup>, en cuanto a la situación prevaleciente en Argentina (Braslavsky, 1962). El debate se presentó también en México en donde se editó la obra de

---

<sup>8</sup> En su obra, Braslavsky (1962) analiza los distintos métodos existentes y plantea un interesante punto de vista respecto de cada uno, así como distintas hipótesis en torno a “las dislexias”.

Antonio Barbosa Heldt<sup>9</sup> (1971) que si bien no polemizaba respecto a si la discusión en ciernes era o no valida, presentaba un recuento de los distintos métodos mediante los cuales los mexicanos habían aprendido a leer y escribir a lo largo de la historia desde que se generalizó la enseñanza de la lectura y la escritura. Quizás se deba al hecho de la existencia de este debate en Argentina, que las primeras investigaciones de Emilia Ferreiro (también argentina como Braslavsky), generaron entre los profesores y autoridades educativas, la expectativa del encuentro del método correcto, basado en los planteamientos piagetanos, por aquella época el epistemólogo-“psicólogo” de mayor renombre y reconocimiento.

En el terreno de la psicología los planteamientos conductistas ocupaban un importante lugar con fuertes influencias en el ámbito educativo, manifestado en la corriente de la “tecnología educativa”. Sin embargo, los trabajos de Jean Piaget sentaron las bases teóricas, conceptuales y metodológicas para una crítica hacia el conductismo. Si bien las investigaciones de Piaget no se enfocaban a la problemática pedagógica y didáctica, muchos de los seguidores de éste autor si enfocaron su mirada hacia la problemática educativa y didáctico metodológica. En la década de los 80s aparecen en México libros de autores como Juan Delvall, Hans Aebli, Louis Not, Ineldher, todos ellos ubicados dentro del campo de la psicología genética con estudios abocados a cuestiones escolares.

Desde el campo de la sociología también surgieron, en la década de los 70s y de los 80s, cuestionamientos al papel de la escuela, con sus consecuentes implicaciones políticas. Se veía a la educación escolar como fuente de discriminación social; los señalamientos básicos, desde ésta perspectiva, fueron que la escuela reproduce las relaciones sociales dominantes y se convierte en un “aparato ideológico del estado”. Entre los trabajos más representativos sobre esta

---

<sup>9</sup> Barbosa, Antonio (1985), se abocó a señalar y describir las distintas formas en que se ha llevado a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela en México, sin llevar a cabo ningún tipo de análisis en términos de crítica hacia ninguna propuesta metodológica. Su libro, se editó por primera vez en 1971, y se convirtió en referente obligado en la formación de los profesores de educación básica.

línea tenemos los de Baudelot y Establet (1976), Althusser (1975), Pierre Bourdieu y Claude Passeron (1981)<sup>10</sup>, y Bowles y Gintis (1981)<sup>11</sup>. En América Latina, los trabajos de Adriana Puiggrós siguieron ésta línea de investigación, aunque desde la perspectiva latinoamericana y la situación propia de nuestros países (Puiggrós, 1980)<sup>12</sup>.

Si bien la crítica no se centraba específicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura, si se plantearon aspectos relacionados con el lenguaje, como base de la discriminación; la idea central que se desprendió de los trabajos mencionados fue que el lenguaje de los niños de sectores sociales populares (hijos de obreros y campesinos) es “deficiente” o por lo menos “diferente” al de los hijos de sectores sociales más favorecidos (hijos de la clase media y burguesa), lo cual propicia un proceso de paulatina discriminación, de donde derivaba la conclusión de que los altos índices de reprobación y deserción se consideraban el resultado de ese proceso.

Quizás el texto que mejor dejó traslucir cómo el papel ideológico y de reproducción escolar tiene que ver con la enseñanza del lenguaje sea el de los niños de la escuela de Barbiana: un grupo de niños rechazados de las escuelas oficiales se forma en una escuela rural y, en cuanto aprenden a escribir, redactan una serie de “cartas” a sus antiguos profesores denunciando en cierta medida la discriminación de la que fueron objeto. Uno de los puntos centrales es el de la enseñanza de la lectura y la escritura (Alumnos de Barbiana, 1983)<sup>13</sup>, pues el lenguaje de los niños constituye una de las razones bajo las cuales se legitima la discriminación.

---

<sup>10</sup> Es importante mencionar que la primera edición de la obra en español de estos autores es de 1977.

<sup>11</sup> La primera edición de la obra de este autor apareció en inglés en 1976.

<sup>12</sup> En el trabajo más conocido de ésta autora (Puiggrós, Adriana, 1980), se hace un profundo análisis de la situación prevaleciente de la educación en América Latina y una fuerte crítica a las tendencias dominantes, mismas que hacían que los gobiernos de este continente siguieran a pie juntillas los lineamientos de política educativa dirigidos desde los Estados Unidos de Norteamérica.

<sup>13</sup> A este respecto resulta interesante y de suma importancia revisar el libro: *Carta a una profesora. Los alumnos de barbiana* (1983). Cabe destacar que la primera edición en español data de 1975)

Para la década de los 80s y 90s el panorama había cambiado un poco y los aportes de los estudios de corte psicogenético habían abierto el camino a nuevas miradas, aparecen otras posturas, de tal manera que los planteamientos de Daniel Cassany (Cassany, 1996, 1998 y 1999) renovaron la discusión en cuanto al aprendizaje de la escritura, tanto en niños como en adultos (considerados como aquellas personas que tienen o deben escribir en función de la actividad que realizan escolar y socialmente), y posibilitaron reflexionar sobre el papel que desempeña la escritura actualmente permitiendo una mirada distinta hacia el aprendiz de la escritura, ya sea el niño o el propio adulto.

También en la década de los 90s se presentaron nuevos planteamientos sobre la escritura en la escuela en México por parte de Margarita Gómez Palacio (1995a y 1995b), en un afán de renovar las prácticas escolares en cuanto a la lectura y la escritura: construir una mirada diferente en torno a la lectura y la escritura escolar. Otro planteamiento interesante es el de Liliana Tolchinsky, pues si bien ella es Argentina, su planteamiento es conocido por los profesores normalistas en México (Tolchinsky, 1993)<sup>14</sup>. Delia Lerner y Judith Kalman se insertan dentro de estos planteamientos, en cuanto al aspecto social de la escritura, más que de la lectura, aunque no se le concibe tan ajena a la primera).

Una vez ubicado el panorama general sobre la situación en la época en que los estudios psicogénéticos acerca de la lectura y la escritura surgieron y desarrollaron, pasaremos a analizar los aportes de ésta corriente de pensamiento. Ciertamente, y como ya anticipamos, no sólo nos centraremos en ellos, aunque si serán la base de este apartado. Los trabajos de Gómez Palacio, Lerner y Kalman serán comentados también, en la parte final del mismo. En esta breve introducción sólo señalamos su existencia.

---

<sup>14</sup> Conviene mencionar que el libro de Tolchinsky es editado en México por la Universidad Pedagógica Nacional en 1993, en coedición con la editorial Anthropos: Tolchinsky, Liliana (1993).

## Revisión crítica de los planteamientos

El primer trabajo dado a conocer públicamente y de manera extensiva fue el que apareció con el título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*<sup>15</sup> y que representó un hito en el “pensamiento pedagógico latinoamericano” en aquella época<sup>16</sup>, en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura se refiere. Cabe recordar que la psicología genética de Jean Piaget estaba en auge y que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, discípulas de aquel, iniciaban un trabajo en un área hasta ese momento no abordada por el maestro. En trabajos posteriores Emilia Ferreiro a continuado esta línea inicial y ha argumentado sobre sus conclusiones y sus fundamentos teóricos (Ferreiro y Gómez, 1982; Ferreiro, 1990; Castorina, Golding, Torres, 1990).

Es importante ubicar que en el campo de la educación se realizaban críticas a la educación tradicional desde posturas cada vez más radicales, así como también se planteaba la necesidad de desarrollar propuestas educativas que detuvieran el vertiginoso avance que la llamada tecnología educativa estaba teniendo en aquellos años<sup>17</sup>. Dos eran las “corrientes educativas” con las cuales la psicología genética se encontraba: la escuela tradicional y la llamada tecnología educativa (basada en el conductismo). Sin embargo, y a pesar de las críticas, se continuaba trabajando bajo el modelo tradicional o bien, se modernizaba éste apoyándose en los aportes de la tecnología educativa.

De hecho, en las primeras páginas del libro referido, se presenta una crítica a los planteamientos vigentes en aquel entonces en cuanto a la lectura y la escritura y, si bien se orientan solamente a este ámbito (lectura y escritura) las críticas expuestas por las autoras mencionadas repercuten en todo el sistema escolar

---

<sup>15</sup> Ver cita 1.

<sup>16</sup> El libro fue editado por primera vez en 1979 por editorial SXXI y lleva hasta la fecha doce ediciones. Cabe recordar lo señalado anteriormente en cuanto al carácter epistemológico de estos estudios, pues cuando mencionamos aquí lo que representó en el campo pedagógico, queremos resaltar el hecho de que la mayoría de sus lectores realizó una “lectura pedagógica más que epistemológica”.

<sup>17</sup> Sobre las críticas referidas se puede consultar la obra de autores como Alfredo Furlan, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, y Roberto Follari entre otros (1985).

vigente en aquel entonces. Es importante recordar que la enseñanza de ambas (lectura y escritura) era (y es) el pilar de la educación básica, de tal manera que cuestionar las prácticas, y los supuestos de las mismas, en ese momento existentes, no sólo repercutía en esta área de conocimientos específico, sino en todo el edificio escolar que en él se sostenía (y sostiene).

No obstante, es necesario recordar que la postura de las autoras no era desarrollar nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura escolar, sino propiciar la reflexión acerca de un campo de conocimiento hasta entonces no reconocido como tal. Esto es importante en tanto se han querido encontrar en sus trabajos propuestas específicas para propiciar el aprendizaje de los niños. No es de extrañar este hecho, pues con la teoría de Piaget sucedió algo similar; querer encontrar lo pedagógico didáctico en un planteamiento de corte epistemológico.

Es precisamente en este campo (el epistemológico), y en las conclusiones que de él se desprenden para la psicología, en donde creemos se encuentra el cuestionamiento principal a las investigaciones psicogenéticas en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, en la medida en que el “sujeto epistemológico” que se construye no se encuentra inserto en un ámbito cultural determinado; vale decir que se hace de él una abstracción. Sobre ello centraremos nuestra reflexión, pero antes es necesario detenernos un momento a considerar otro aspecto importante en el contexto de aparición del libro en cuestión.

Cabe recordar que en el campo de la lingüística, durante la primera mitad del siglo pasado se desarrolló un debate en torno al lenguaje: su origen, características principales, funciones que desempeña, tipos de lenguajes, son algunos de los tópicos sobre los que se discutía. El estructuralismo lingüístico derivado de los estudios de Saussure y los teóricos del círculo de Moscú, posteriormente círculo de Praga, encabezado por Jakobson, así como los análisis de Bajtin (1999) y los

derivados de la gramática generativa de Chomsky fueron algunos de los planteamientos existentes en aquel entonces<sup>18</sup>.

Cabe señalar que para el estructuralismo, la lengua debe ser estudiada en sí misma y por sí misma, considerando a la lengua como un conjunto de signos que sirven como medio de comprensión entre los miembros de una comunidad lingüística. A partir de Saussure (Saussure, 1992) se estableció la distinción entre lengua y habla, en donde el habla, por referirse al uso de la lengua que cada miembro de la comunidad hace, no se consideraba ya objeto de estudio de la lingüística<sup>19</sup>.

Es importante enfatizar que para el estructuralismo el texto literario no pasa de ser una especie de transcripción de la voz viva de la persona que se dirige a nosotros (autor), por lo que el fenómeno literario escrito es “desconcertante”, pues lo impreso se interpone entre el lector y el autor. Por ésta razón, más que interesarse por el texto literario como texto les interesa el lector, quien debe ser capaz de “descifrar” todos los códigos o claves de una obra, para hacerla inteligible, por lo que también debe estar libre de todas las limitaciones sociales; conocer el código lingüístico es esencial, más que tomar en cuenta su origen social y cultural. En este sentido busca al “lector ideal” (Eagleton, 2001; 130 s.s.). Como veremos en los capítulos posteriores del presente trabajo, esto tiene implicaciones prácticas en la forma en que se considera la enseñanza de la lectura.

---

<sup>18</sup> Sobre este debate en el campo de la lingüística se pueden consultar los autores siguientes: Eagleton, T., (2001); Leroy, M. (2001); Jakobson, R., (1996); Batjin, M., (1999); Corvez, M., (1969). El debate en cuestión continúa en la medida en que el estructuralismo lingüístico ha dejado múltiples estudios interesantes en cuanto al lenguaje y la literatura. Obviamente los referentes y argumentos actuales no son los mismos, pero se continúa discutiendo en cuanto al papel del lenguaje, sus características y funciones, aunque quizás en campos específicos: los estudios sobre antropología de la escritura y sobre oralidad son prueba de ello.

<sup>19</sup> A este respecto se puede consultar: Leroy, M. (201); Eagleton, T. (2001). La obra de Saussure representa la base del estructuralismo pues sus planteamientos, si bien contradictorios (Derrida, 1989 y 2000) marcaron el camino a seguir en los estudios lingüísticos. Es sabido que el libro *Curso de Lingüística General* fue el producto de apuntes de alumnos de Saussure, por lo que quizás sea ese el motivo de las contradicciones que apunta Jacques Derrida.

De momento sólo anotaremos que las discusiones en torno a las diferentes posturas lingüísticas, imprimieron su sello en los programas de estudio de nuestro país en las áreas de español y literatura de los diferentes niveles educativos, aunque los planteamientos estructuralistas mantuvieron su hegemonía. De hecho el estructuralismo, en tanto corriente de pensamiento, permeó el discurso del conjunto de las ciencias sociales, cuestión que repercutió notablemente en la forma en que se estudiaban los diversos ámbitos de los que se ocupan dichas ciencias. La enseñanza de las mismas se vio influenciada por esta corriente de pensamiento.

En este contexto “La psicolingüística estaba surgiendo como un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo propósito era el estudio de la interacción entre pensamiento y lenguaje” (Goodman, K., en: Ferreiro y Gómez, 2000; 15). Este puente interdisciplinar tiene posibilidades de concreción, toda vez que se considera que “...hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos” (Godman, K., en: Ferreiro y Gómez, 2000; 16). Esta concepción se va a manifestar a lo largo de los distintos estudios psicogenéticos llevados a cabo. Ante esta visión, cabe recordar las palabras de Halliday en cuanto a este “puente”: “...para mí (dice Halliday), la lingüística es una rama de la sociología. El lenguaje es una parte importante del sistema social y no hay necesidad de un nivel psicológico de interpretación: No quiero decir que no sea una perspectiva importante, sino que no es necesaria para la exploración del lenguaje” (Halliday, 2001; 55)<sup>20</sup>. Ello hace ver que considerar al lenguaje solamente un “problema” psicolingüístico representa una seria limitación. Lo importante del lenguaje es su uso, pues se enriquece y desarrolla gracias a éste y dicho uso se ubica siempre en un contexto social y cultural específico, por lo que estudiarlo al margen del mismo es romper gran parte de su riqueza.

En realidad no se trataría de descartar los estudios psicolingüísticos, sino de no olvidar el hecho del lenguaje como fenómeno social, pues como el mismo autor

---

<sup>20</sup> Es importante mencionar que la primera edición en inglés de su obra data de 1978.

menciona, debería existir un justo equilibrio entre una mirada intra-organismos e inter-organismos, ya que “Los últimos 10 o 15 años se han caracterizado por una concentración muy fuerte en la lingüística intra organismos, en gran parte bajo la influencia de Chomsky y su “lenguaje como conocimiento” o perspectiva psicolingüística” (Halliday, 2001; 78). Este comentario es importante porque los estudios de Ferreiro toman como referente lingüístico importante los planteamientos de Chomsky. Los 10 o 15 años a los que se refiere Halliday son los que corresponden al surgimiento y desarrollo de las investigaciones psicogenéticas.

Por su parte, la propuesta de Ferreiro critica los planteamientos lingüísticos estructuralistas por centrarse en el habla y dejar de lado la escritura, al tiempo que por sostener una concepción fonocentrista, según la cual la escritura surgió para representar el habla<sup>21</sup>. Al respecto nos menciona la autora “La escritura aparece como imperfecta bajo dos condiciones: a) la primacía del nivel fonológico sobre todos los otros; b) la suposición de que la escritura se inventó para representar adecuadamente ese nivel fonológico” (Ferreiro, 1999, 62). A partir de esta crítica, se propuso, desde sus trabajos iniciales, dirigir la mirada hacia la escritura, señalando la importancia de no reducirla a un sistema de codificación-decodificación o de representación del “nivel fonológico” del habla.

En este marco de ideas expresadas desde la postura psicogenética, es necesario recordar lo expresado por Giorgio Cardona “Puede parecer contradictorio que la lingüística, una disciplina nacida del análisis de formas escritas y que, por consiguiente, ha tenido que tratar con alfabetos e ideogramas desde sus comienzos, demuestre luego tanto desinterés por la escritura, una vez recuperada la dimensión de la lengua hablada” (Cardona, 1994; 157). Este planteamiento parece confirmar la idea de que el modelo de la escritura se convirtió en el modelo del habla, tanto por lo que refiere al análisis como por lo que toca a la utilización

---

<sup>21</sup> Sobre este punto es importante revisar los planteamientos de Ferreiro (1999). Conviene considerar también la crítica de Derrida al fonocentrismo existente, aspecto que desarrollaremos en el capítulo 2 de este trabajo: Derrida, J. (2000).

de la lengua, cuestión por demás importante, como veremos más adelante, en la medida en que el objeto “descuidado” por la lingüística (la escritura) en realidad sirvió de sostén de todo un discurso sobre el habla<sup>22</sup>. Uno de esos discursos es precisamente el elaborado por Chomsky, al cual Emilia Ferreiro le reconoce aportaciones importantes señalando que “...la nueva psicolingüística se constituye gracias al poderoso impacto de la teoría lingüística de Chomsky” (Ferreiro y Teberosky, 1991; 24)

Cabe recordar que los planteamientos chomskianos han recibido, desde su aparición, críticas fuertes en cuanto a sus supuestos esenciales, la mayoría de las cuales coinciden en lo que hoy en día señalan Jim Miller y Regina Weinert “La dificultad consiste en que este enfoque (el de la gramática generativa), se basa en algunos supuestos que sencillamente no resisten el contacto con los datos y las investigaciones empíricas sobre niños que se comunican con sus padres, tutores y hermanos” (Miller y Weinert, en: Ferreiro, 2002; 87). Dichos supuestos, continúan los autores, son: a) las estructuras del lenguaje hablado se encuentran en los hogares de los niños, b) los niños no reciben instrucción sobre el uso de la lengua materna (hablada).

De la separación entre lengua hablada y escritura se desprende una reflexión: si la escritura se convirtió en el modelo del habla (del hablar correcto), y dicho modelo se establece una vez que se consolida “el imperio de la escritura”, entonces la escuela está afianzando dicho modelo, concediendo a la escritura un peso mucho mayor que el que se reconoce para el habla. Sobre todo cuando se considera también que el habla misma no requiere de un proceso de aprendizaje sistematizado pues se le considera natural (la gramática que ella supone a partir de que se reconoce que constituye también un discurso o un texto), tal y como acontece con la enseñanza de la escritura; la enseñanza de esta última ha generado precisamente los estudios de corte psicogenético, pues como Ferreiro

---

<sup>22</sup> Se puede revisar, sobre este punto, la postura de Derrida (2000). Por nuestra parte, hemos dedicado un capítulo (el segundo) a esta cuestión que es fundamental para nuestro trabajo, por lo que también remitimos a él.

ha criticado constantemente la escuela no enseña adecuadamente a leer y escribir.

Se presenta por tanto una paradoja: la lingüística se centró en el habla y descuidó la escritura, pero convirtió a la escritura en el modelo del habla, mientras que la escuela se centró en la enseñanza de la lectura y la escritura como ajenas al habla del niño sin analizar sus particularidades, aceptando el modelo escriturario. Es en el contexto de esta paradoja que Ferreiro realiza sus trabajos mostrando que la escritura constituye un sistema propio, lo cual permite pensar en su existencia como objeto de conocimiento en sí mismo: “La lingüística del siglo XX, en lugar de teorizar sobre los dos objetos que le conciernen (oralidad y escritura) decidió expulsar a uno de ellos del campo de la reflexión teórica convirtiendo en un mero ejercicio práctico la comunicación de los saberes por escrito (incluidos los saberes sobre la oralidad, lo cual constituye una decisión cargada de consecuencias)” (Ferreiro, 2002; 152). Expulsó a la escritura, pero paradójicamente ésta última estableció su imperio, como apuntan Michel de Certeau (1993a), Derrida (2000) y en cierto sentido Michel Foucault (1993).

Pero surge además una interrogante, si la lingüística expulsó a la escritura ¿qué escritura enseña la escuela? Porque es evidente que la enseñanza de la escritura en cualquier proceso educativo formal se sustenta en principios lingüísticos: de hecho se enseña a partir de lo que los propios lingüistas denominan “la lingüística de la palabra” y últimamente de la “lingüística de la oración”. Nosotros consideramos que la lingüística al centrarse en la lengua, sobre todo después de Saussure, la formalizó hasta convertirla en el modelo de escritura y que, una vez sentados sus fundamentos analizó el habla real para fundar una lengua normativa; hoy día podemos observar cómo es que muchas lenguas sin escritura han sido “traducidas” a un sistema alfabético fonético. Los cambios que Foucault señala en cuanto al desarrollo de la gramática permiten pensar en ello (Foucault, 1993).

Cabe abrir aquí un pequeño paréntesis para señalar que ya Vygotsky había planteado la diferenciación existente entre el habla y la escritura: “Nuestra investigación ha demostrado que el desarrollo de la escritura no repite la historia del desarrollo del lenguaje hablado. El habla escrita es una función lingüística separada, que difiere del habla oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento” (Vygotsky, 1995; 175). Sin embargo, su perspectiva de análisis es diferente como se manifiesta en que denomina “habla escrita” al “objeto” que Ferreiro llama “escritura”. Esta distinción es fundamental y se asienta en las diferentes posturas que sostuvieron Vygotsky y Piaget en cuanto al lenguaje; es de todos conocida la crítica del primero a los trabajos del segundo y, quizás no tan conocida, la respuesta de éste último a Vygotsky, cuando éste ya había muerto. Es claro que siendo Emilia Ferreiro discípula de Piaget, optó por asumir sus planteamientos, pero creemos que la línea de investigaciones llevadas a cabo por Vygotsky y su equipo le habrían abierto otras posibilidades para el análisis, toda vez que partían de una perspectiva sociocultural.

Sobre ello volveremos más adelante y en las conclusiones de este trabajo, pero si conviene recordar que las posturas de Piaget y Vygostky son diametralmente opuestas. Para el primero “El lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por un sistema de *signos* (significantes “arbitrarios” o convencionales). Pero al lado del lenguaje el niño más pequeño, que está menos socializado que después de los 7-8 años, y sobre todo que el propio adulto, necesita de otros sistema de significantes, más individuales y más “motivados”: estos son los *símbolos*, cuyas formas más corrientes en el niño pequeño se encuentran en el juego simbólico o juego de imaginación” (Piaget, 1984;129)<sup>23</sup>. A partir de este planteamiento, Piaget va concluyendo, paulatinamente que el lenguaje se encuentra precedido por el pensamiento y que, “El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones

---

<sup>23</sup>Es notoria la influencia de Saussure en esta perspectiva, sobre todo cuando más adelante apunta, al referirse a las imágenes mentales: “La imagen puede ser concebida como una imitación interiorizada: la imagen sonora no es más que la imitación interior del sonido correspondiente y la imagen visual es el producto de una imitación del objeto y de la persona, ya sea por todo el cuerpo, ya sea por los movimientos oculares cuando se trata de pequeñas dimensiones” )Piaget, 1984: 130-131).

lógicas” (Piaget, 1984;142)<sup>24</sup>, operaciones que para él son fundamentales en el pensamiento del adulto, representando el último estadio del desarrollo mental.

Por su parte, para Vigotsky: pensamiento y lenguaje corren por vías independientes y diferentes entre sí y tienen distintas raíces genéticas, utilizando los conceptos de lenguaje y habla como sinónimos. Él considera que “...el descubrimiento más importante es que, en cierto momento, aproximadamente a la edad de dos años, las curvas de desarrollo del pensamiento y el habla, hasta entonces separadas, se encuentran y juntan, dando origen a nuevas formas de comportamiento” (Vygotsky, 1995; 106). A partir de entonces se produce el “pensamiento verbal”, pero reconoce que existen áreas del pensamiento que no tienen conexión directa con el habla. Finalmente anota que “...el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño” (Vygotsky, 1995;115). Gracias al lenguaje es posible el pensamiento simbólico, es decir, para que se desarrolle el pensamiento simbólico y las formas superiores de pensamiento, se requiere del lenguaje.

Es clara la diferencia entre ambos autores y, como ya mencionamos, los estudios psicogenéticos de Ferreiro tomaron como base a Piaget, dejando de lado los planteamientos de Vygotsky, lo cual, a nuestro parecer, implicó no considerar en su justa dimensión el factor sociocultural en sus análisis. Más adelante retomaremos a éste autor en cuanto a sus descubrimientos respecto de la escritura, pues a diferencia de Piaget él si incursiono en este tema. Lo que queremos dejar asentado es que ambos tomaron en cuenta el lenguaje oral, vale decir, la oralidad del niño.

Ahora bien, si el pensamiento simbólico, de acuerdo con Piaget, tiene en el lenguaje una base necesaria pero no suficiente, ello nos lleva a preguntarnos

---

<sup>24</sup> Sobre este mismo asunto en Piaget se puede consultar también: Piaget, Jean (1980). La primera edición en español data de 1975.

acerca de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito, toda vez que el tipo de pensamiento que Piaget analizó en todos sus estudios, es aquel pensamiento analítico abstracto que, de acuerdo a los estudios sobre oralidad, no se encuentra presente en sociedades orales. Más aún, los trabajos de Vygotsky y su discípulo Luria ya habían mostrado diferencias de pensamiento en sociedades no letradas, cuestión no contemplada por los trabajos posteriores a Piaget de corte psicogenético. Ello es fundamental si pensamos en que la escritura se estructura a partir de formas de pensamiento diferentes a las de la oralidad, de tal manera que al realizar estudios con niños formados en la oralidad (a la edad de 5 años se aprehende el mundo oralmente, aunque se tenga contacto visual con la escritura), pero sin tomar en cuenta esta circunstancia ¿no se cae en el error de perder de vista un factor esencial en el desarrollo del niño? Las mismas hipótesis que el niño se hace sobre la escritura tienen un referente fundado en el lenguaje oral.

Regresando al punto que veníamos desarrollando, tenemos entonces que, por un lado, había que centrar la mirada en la escritura porque había sido excluida de la lingüística, al tiempo que, por el otro, el habla no merece atención pues se adquiere mediante un proceso natural, como se desprende de los supuestos que Miller y Weinert anotan. En ese contexto, voltear hacia la escritura era fundamental de acuerdo a la postura psicogenética, pero como veremos en capítulos posteriores los estudios antropológicos sobre la oralidad y sociolingüísticos acerca de las funciones del lenguaje, muestran que aún falta mucho por saber por lo que refiere a las múltiples posibilidades expresivas del habla<sup>25</sup>.

Desde la perspectiva psicogenética es claro entonces el interés por adentrarse en el estudio de la escritura como un objeto de conocimiento específico y de cómo el niño lleva a cabo su adquisición: “Pretendemos demostrar (nos señalan Ferreiro y

---

<sup>25</sup> Es importante aclarar que el concepto *habla* proviene de los estudios lingüísticos y sociolingüísticos, mientras que el concepto *oralidad* de los estudios antropológicos. Su origen implica connotaciones distintas pues el primero remite a factores propios de la lengua y el segundo tiene implicaciones culturales importantes. Michel De Certeau dedica algunas páginas a señalar lo que oralidad significa en el espacio social (De Certeau, 1999). Por otra parte, los planteamientos de Halliday son referente obligado a este respecto (Halliday, 2001).

Teberosky) que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas” (Ferreiro y Teberosky, 1991;9). Ello supone asignar al sujeto que se inicia en la lectura y la escritura un papel activo, desde la perspectiva de actividad que Piaget plantea, en dicho proceso. Nos expresan Ferreiro y Teberosky: “Página tras página insistiremos en esto: un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular” (Ferreiro y Teberosky, 1991;9). De hecho, hoy en día sigue afirmando Ferreiro, “Ellos (los niños) se plantean, y desde muy temprano, preguntas con profundo sentido epistemológico” (Ferreiro, 2000;37-38).

Notamos, por tanto, dos primeros aspectos relevantes:

- a) Para el niño la escritura es un objeto cultural y no sólo grafías a decodificar
- b) El niño desempeña un papel activo en el aprendizaje de la escritura

¿Pero qué se entiende por cada uno de ambos aspectos? La escritura es un objeto cultural en tanto el niño se encuentra inmerso en un mundo de “escrituras”; mensajes publicitarios en carteles o en la televisión, letras impresas en distintos lugares, cuentos y libros forman parte del mundo en el cual el niño se desenvuelve cotidianamente (el niño que habita espacios urbanos), de ahí que cuando el niño ingresa en la escuela lleva consigo una cantidad indeterminada de referentes escritos: “El mundo moderno es cada vez más urbano y la escritura tiene un lugar cuya relevancia no existe en ámbitos no urbanos” (Golding, Torres y Castorina, 1999;183), nos dice Ferreiro.

Este es el sentido que se le da a la idea de la escritura como objeto cultural: que se vive en el mundo de la letra escrita. Queda por saber el sentido y significado que adquiere dicha escritura para los diferentes actores del mundo urbano

(sectores sociales diferenciados cuyas expectativas de vida pueden o no estar conectadas con la cultura de la escritura), así como también queda por establecer cuál es el sentido que adquiere en los espacios no urbanos en donde no tiene la relevancia que se le ha asignado en el mundo urbano.

Ahora bien, esta noción de la escritura como objeto cultural se identifica, en la perspectiva psicogenética, con la noción de la escritura como objeto de conocimiento, lo cual repercute en la forma en que se concibe su proceso de adquisición, pues en el espacio urbano, en donde la escritura tiene relevancia, ésta se convierte en objeto de conocimiento, al igual que cualquier otro “objeto social” del mundo urbano se vuelve objeto de conocimiento: las relaciones laborales, las patologías, los afectos. Todo se vuelve objeto de conocimiento en nuestras sociedades (Foucault, 1993), y ello implica precisamente una cosmovisión determinada; la cosmovisión occidental moderna permea las distintas cosmovisiones existentes. En este sentido, para Foucault, a partir del siglo XVII surge una nueva “episteme”, la cual sustenta una nueva manera de analizar “La razón occidental entra en la edad del juicio” (Foucault, 1993;67). Con ello se da origen a nuevas formas de hacer ciencia. Una consecuencia es el surgimiento de las llamadas “ciencias humanas”.

Por otra parte, y esto es fundamental, creemos, a diferencia de la psicogenética, que la escritura es más que un objeto cultural transformado en objeto de conocimiento, pues constituye todo un universo de significados cuya existencia posibilita hablar de la cultura de la escritura: son aspectos que forman parte de esta cultura de la escritura las formas y prácticas de lectura y escritura, los sentidos y significados sobre lo leído y escrito y la conformación de valoraciones acerca de quien lee y escribe. Todo ello genera un universo simbólico de significados que dan sentido a la existencia en un mundo erigido sobre la cultura de la escritura, permitiendo construir la identidad del individuo y del grupo al que pertenece sobre esta base.

El otro aspecto, derivado de los estudios psicogenéticos refiere a la *actividad*: la noción piagetana de actividad física y mental, es decir de la acción que el niño ejerce sobre los objetos que le rodean, ya sea objetos físicos o no (Piaget, 1977). En este sentido se trata de que el niño “acciona” sobre ese objeto de conocimiento denominado escritura, posibilitándose por ello considerarlo como sujeto activo en el proceso de su adquisición. “El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea” (Ferreiro y Teberosky, 1991;28). De ahí que para esta corriente de pensamiento, el niño formula sus propias hipótesis sobre la escritura, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y construye su propia gramática. Halliday menciona que el niño posee un “protolenguaje” que consiste en un sistema diferente del lenguaje adulto, pero el niño lo abandona paulatinamente para utilizar el sistema adulto (Halliday, 2001;70-75) pues se percata de las características de mismo; en el proceso de socialización se vuelve evidente para el niño la necesidad de utilizar el lenguaje del adulto pues es medio de interacción y comunicación social. Halliday se refiere al lenguaje oral.

Nos encontramos aquí con que, al parecer, de los dos tipos de acción a los que refiere Piaget, el niño lleva a cabo una acción fundamentalmente “mental” sobre la escritura, que no lógica-matemática, aunque con características similares a ésta, es decir, no se trata de la “manipulación física” sobre este objeto, sino de un tipo de acción que implica “hipótesis y regularidades” mentalmente formuladas. No obstante, cabe señalar que, desde nuestra perspectiva, la “acción física” no debería quedar realmente excluida en el proceso de adquisición de este objeto de conocimiento; en la medida en que el niño habita un “mundo de letras”, las cuales observa, percibe, palpa, ve, etc., establece con ese mundo físico una relación determinada desde la cual construye sus propios referentes y esquemas, que no sólo son cognitivos sino también, y en mayor medida, culturales. Cabe considerar lo que afirma Giorgio Carmona: “la escritura exige más de los sentidos”, cuando anota que se reduce la importancia de la escritura toda vez que se cree que sólo

exige al sentido de la vista, mientras que en realidad entran en juego los demás sentidos<sup>26</sup>.

Debemos reconocer que las distintas formas posibles de acción sobre el objeto de conocimiento específico del que se trate (en este caso la escritura), están en función de las posibilidades reales de contacto y relación con él, en tanto objeto cultural determinado, de tal manera que, en una cultura en donde la escritura forma parte constitutiva del universo de “objetos” que rodean al sujeto (por ejemplo, el mundo urbano), las relaciones con ella no sólo existen sino son variadas (publicidad, revistas, anuncios panorámicos con los cuales el niño tiene “contacto”) lo que implica darle distintos significados a dicho objeto. Sin embargo, y esto es básico, resulta ser que el tipo de “contactos” que se logran establecer con ese objeto particular no es idéntico en todos los sectores sociales del “mundo urbano”, por lo que dicho objeto (la escritura) adquiere distintos sentidos y significados. Detrás de ello se encuentran también valoraciones sociales sobre los objetos.

Ciertamente todos los niños del mundo urbano se encuentran delante de letreros y carteles, de anuncios publicitarios o de puestos de periódicos y revistas que no dejan de percibir, pero no todos tienen acceso a ellos, no sólo por lo que refiere a su adquisición, sino sobre todo por lo que transmiten y posibilitan: comprarse un libro o una revista constituye parte de una práctica en cuanto a la lectura, pero la compra misma se encuentra inserta en una lógica cultural específica: comprar y leer revistas, aunque manifiesta una tendencia a leer, no tiene el mismo significado social, personal y cultural que comprar y leer un libro (incluso cabe pensar en qué tipo de libro se compra y lee).

Judith Kalman crítica precisamente la postura de fomentar la lectura como medio de lograr el desarrollo y fomentar la democracia, negando el significado real de esta práctica para las distintas personas y en función del tipo de lectura que se

---

<sup>26</sup> Sobre este aspecto se puede revisar el capítulo tres de este trabajo.

realiza; aludiendo a la decisión de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1963, en donde se dispuso una campaña mundial para erradicar el analfabetismo, menciona que “En este sentido, atribuyeron un poder transformativo al simple hecho de poder leer y escribir, independientemente de lo que se lee y escribe” (Kalman, 2001). Es claro que los significados de lo que se lee también tienen que ver con los materiales usados, el lugar y tiempo disponible, el tipo de lenguaje utilizado en el texto, etc. Es pues, resultado de toda una práctica social en torno a la lectura y escritura por lo que entran en juego todos los sentidos y no sólo la vista, como ya hemos apuntado. La manipulación física, por tanto, también es compleja y conlleva la concepción cultural acerca de la misma; en sentido estricto tendríamos que hablar de “prácticas” en el sentido que Michel De Certeu da al concepto (De Certeu, 1996 y 1999), pues al dejar la idea sólo en manipulación física se pierde gran parte de su sentido social y cultural.

De la misma manera, leer los anuncios publicitarios, “comprenderlos” y acceder a la compra de lo que anuncian forma parte esencial de prácticas sociales que no solamente tienen que ver con el conocimiento y uso de las letras, sino también con lo que ellas permiten según el universo de significados que adquieren dichos anuncios para quien los lee; habrá quien pueda comprar los productos que se anuncian y entonces le serán relevantes, pero para quienes no pueden acceder a su adquisición ¿tendrán el mismo sentido que para el comprador?

Finalmente, el consumo del producto y el consumo de la “letra” se encuentran asociadas en cuanto a la relación que guardan una vez que consideramos la producción cultural en su conjunto, la posibilidad de ser productor, consumidor o usuario, siguiendo los planteamientos de Michel De Certeu: no se es simple consumidor pasivo de los productos culturales, y en el caso específico de la escritura, que conforma un universo de significados con los cuales “leer” lo que la propia escritura proporciona (anuncios, libros y todo aquello que se presenta bajo las grafías del alfabeto fonético), se van conformando los referentes “adecuados”, según los productores de dicha cultura, de donde se desprende la discriminación

hacia aquellos que no “leen” o “escriben” de manera adecuada, es decir, se olvida que los individuos producen sus propios significados y se asume que deben poseer los que los productores han determinado. La aspiración de volverlos críticos a través de la lectura cae en un círculo en donde el leer pierde toda capacidad crítica, pues sólo se aceptan las “interpretaciones” válidas. Ello es bastante claro en el caso de los profesores y de todos aquellos que creen poseer el dominio sobre la escritura y la lectura.

El problema, por tanto, no se limita a reconocer que el mundo de las letras posibilita a los niños adentrarse en la cultura de la escritura y que la escuela debería de reconocerlo, pues hace falta analizar a profundidad el papel social que se le asigna a los niños según sea el estrato social del cual provienen. Nos encontramos aquí ante la confrontación entre “productores” y “consumidores” de cultura tal y como la plantea De Certeu (en nuestro contexto de la cultura de la escritura): “la presencia y la circulación de una representación (...) para nada indican lo que esa representación es para los usuarios. Hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son los fabricantes” (de Certeu, 1996; XLIII).

Lo anterior nos obliga a señalar que “la acción” de corte piagetano que el niño lleva a cabo con el objeto escritura se encuentra signada por todo un universo de significados acerca de lo que significa saber leer y escribir: la mayoría de los niños, jóvenes y adultos se encuentran dentro del grupo de los “practicantes” y no del de los “fabricantes” de la cultura de la escritura, lo que exige abrir el sentido de la acción más allá del sujeto cognoscente, pues cada uno de ellos en realidad esta construyendo no un objeto (la escritura) sino un universo simbólico acerca del mundo, por lo que es menester no olvidar que “...la creación de un lugar *simbólico* constituye también una acción” (De Certeu, 1995; 35). Y el lenguaje es fundamental en la creación de universos simbólicos, por tanto creador de acciones y de construcción de la realidad (Berger y Luckman, 1995; Ricoeur, 2002b). Más

que de acción, por tanto, debe hablarse de prácticas, para comprender su sentido social y cultural.

Después de la reflexión anterior, cabe la pregunta ¿qué no sucederá en el “mundo no urbano” en donde el contacto con este “objeto” (la escritura) es radicalmente distinto, al tiempo que las relaciones con él son notoriamente diferenciadas?, ¿cuál será el universo de significados de quienes no sólo no son fabricantes, sino ni siquiera practicantes, aunque se les quiere convertir en consumidores? En efecto, la mayoría de los niños y adultos a los que se incorpora en procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura no llegan a utilizarla más que en momentos específicos y muy breves de su cotidianidad, mientras que el sector que no sólo aprende a leer y escribir sino que se inserta en la cultura de la escritura hace uso de la lectura y la escritura para fines mucho más amplios y diversos: leer libros, escribir libros o artículos para revistas, etc. En este sentido, más que igualar, la lectura y la escritura diferencian de manera más profunda a los distintos sectores sociales.

Pero esa diferenciación social, no corre de manera paralela a la diferenciación económica; podemos encontrar personas de nivel económico bajo que no practican la lectura y la escritura, al igual que personas de nivel económico alto. Lo que resalta, más bien, es la incorporación de ciertos individuos en una lógica cultural que se asienta en la cultura de la escritura, y que, aún no siendo sus practicantes, valoran desde los parámetros que la misma establece a los demás grupos sociales.

En ese orden de ideas, los planteamientos de Ferreiro y Teberosky, en el sentido de que la problemática principal consiste en que la escuela no logra reconocer que el niño ya tiene un contacto con la escritura desde antes de ingresar a ella, y que por tanto, es necesario reconocer dicho contacto para reconceptualizar el objeto de conocimiento escritura, nos parece que pierde de vista el sentido y significado social de las prácticas a ella asociadas. Lo que no se incorpora en este

planteamiento es el hecho de que las distintas formas de relación con este objeto en particular son el resultado de un proceso de incorporación a la cultura de la escritura, y que por tanto no solamente se trata de conocerla más y mejor, sino de replantearse las concepciones que se esconden detrás de la aparente neutralidad del objeto en cuestión.

Como ya mencionamos, las autoras consideran el concepto de “objeto cultural” como “objeto de conocimiento”, de hecho lo asumen como equivalentes. Al respecto señalan “La teoría de Piaget nos permite –como hemos dicho- introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente” (Ferreiro y Teberosky, 1991; 32). Establecen, por tanto, una relación de conocimiento entre sujeto-objeto ajena al contexto cultural. Esta visión del proceso de conocimiento aséptico, tiene implicaciones en cuanto a las posibilidades de interpretación de lo que se lee y escribe, así como en cuanto a la misma concepción del niño como interprete, pero además, se enraíza en una concepción acerca de la “naturaleza humana”, en el sentido de considerar que todo ser humano atraviesa por los mismos estadios del desarrollo cognitivo, y desde ellos lleva a cabo la “acción”. Es claro que, en términos de realización de una investigación, se puede alegar que el objeto que se estudia es la construcción del objeto escritura por parte de los niños y que, consecuentemente se tiene que acotar el objeto, sin embargo las consecuencias que se desprenden de tal postura se tornan limitantes y parciales al momento de extraer de ello conclusiones en cuanto a lo que se logra con dicha construcción: nosotros asumimos que se construye identidad cultural, en el individuo y en el grupo, y no sólo un sujeto epistémico.

En un nivel de profundidad mayor tendremos que decir que la escritura no es un objeto cultural más, es el “objeto” que da sentido y significado a la cosmovisión que hemos ido construyendo históricamente: vivimos la cultura de la escritura, el “mundo sobre el papel” del que nos escribe Olson (1998). Y no solamente porque

encontremos escrituras por todas partes, sino porque desde ella clasificamos y ordenamos el mundo.

En realidad, no es que los sujetos que acceden a la escritura sólo tengan que construirla como “objeto de conocimiento”, sino que, además, es menester reconocer que es a partir de la escritura que estamos construyendo una racionalidad distinta a la que desarrollaríamos sin ella; los niños no solamente construyen, en su proceso de adquisición de la escritura, un objeto, construyen una cosmovisión desde ese “objeto”. Pero ello se da en la medida en que dicho objeto gira en torno de la cultura de la escritura<sup>27</sup>.

Si bien distintos autores señalan que aun hace falta mucho por investigar en cuanto a la forma en que la escritura propicia o genera formas de pensamiento específico, en lo que están de acuerdo es en que “La cultura escrita en Occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos (...) La cultura escrita no es sólo un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita” (Olson, 1998; 65).

Ciertamente los estudios antropológicos sobre oralidad y escritura, así como aquellos que refieren a la historia de la lectura y sus discursos, nos llevan a no sobrevalorar ni una ni otra, pues tanto la oralidad como la escritura han desempeñado su papel en el desarrollo histórico, sin embargo es necesario detenernos a reflexionar sobre como en la sociedad moderna se ha atribuido a la escritura un papel preponderante para la constitución misma de la sociedad.

---

<sup>27</sup> Este punto será desarrollado en el capítulo sobre la oralidad y la escritura, pues éste precisamente constituye el debate actual.

No se trata, por tanto, únicamente de reconocer que en el mundo urbano existen distintos caracteres, “una escritura salvaje” le denomina Emilia Ferreiro (mayúsculas, minúsculas, etc), y que la escuela ha tenido que domesticar para convertirla en objeto de enseñanza, sino de comprender que en su conjunto la escritura conforma una visión de mundo, y que para los distintos sujetos su sentido y significado son diferenciados, además de que a partir de ellos se va dando el proceso de constitución de la sociedad o de construcción de la realidad (Giddens, 1991; Berger y Luckman, 1995).

Si bien no es posible afirmar tajantemente que la escritura posibilitó por sí misma el desarrollo científico y tecnológico moderno, como apuntan varios autores, Olson entre ellos, lo cierto es que, y ya Derrida lo había señalado: “...este factum de la escritura fonética es masivo: dirige toda nuestra cultura y toda nuestra ciencia, y no es por cierto un hecho más entre otros” (Derrida, 2000;41). Ello se relaciona con la idea de De Certeu acerca de la “escritura de la historia”. Él menciona a este respecto que “Con toda razón, durante tres siglos, aprender a escribir ha definido la iniciación por excelencia en una sociedad capitalista y conquistadora. Constituye su práctica iniciática fundamental” (De Certeu, 1996;149).

El mismo Derrida apunta que, “...merced a un lento movimiento cuya necesidad apenas se deja percibir, todo lo que desde hace por lo menos unos veinte siglos tendía y llegaba finalmente a unirse bajo el nombre de lenguaje, comienza a dejarse desplazar o, al menos, resumir bajo el nombre de escritura” (Derrida, 2000; 11), a tal grado que decir lenguaje equivale a decir escritura.

Olson, a su manera, nos plantea lo mismo cuando menciona que “Mi objetivo es mostrar cómo nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel” (Olson, 1998;39). Se trata, para él, por tanto, de considerar cómo en el desarrollo cognoscitivo del niño impacta la cultura de la escritura, pero no en un

sentido epistemológico, sino psicológico; la forma en que la escritura incide en la formación de estructuras de pensamiento.

Como apunta Halliday: “Un niño que aprende el lenguaje aprende al mismo tiempo otras cosas mediante el lenguaje, formándose una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior; durante ese proceso, que también es un proceso social, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que se halla codificada la realidad”, añadiendo que el lenguaje “...consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo” Halliday, 2001;9-10), y ello vale tanto para el lenguaje oral como para el escrito, más aún porque, como Ferreiro y Teberosky mismas reconocen, la escritura no es simple transcripción de lo oral, sino todo un sistema en sí mismo.

Por otra parte, y en lo que refiere a su método, Ferreiro y Teberosky señalan lo siguiente “...al idear situaciones experimentales tratamos de que el niño pusiera en evidencia la escritura tal como él la ve, la lectura tal y como él la entiende y los problemas tal y como él se los plantea” Ferreiro y Teberosky, 1991; 38). Para lo cual siguieron la estructura metodológica de corte clínico que Piaget utilizó en sus propias investigaciones.

Tres principios básicos sirven de soporte al planteamiento metodológico:

- 1.- No identificar lectura con descifrado
- 2.- No identificar escritura con copia de un modelo
- 3.- No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia

En estos tres principios se observa con mayor detalle su concepción de la escritura como objeto de conocimiento; descifrar y copiar modelos no forman parte de esta visión sobre la lectura y la escritura, de ahí que cuando los niños

manifiestan avances en cuanto a ello, realmente no conceptualizan. La escritura adquiere estatus de objeto de conocimiento en la medida en que el niño logra formularse hipótesis, teorías (“en el sentido fuerte del término”); sólo ahí podemos observar su papel como sujeto cognoscente.

A partir de los planteamientos señalados las autoras sostienen que los niños aprenden por *errores constructivos*, arribando así a un conocimiento objetivo: para Piaget el conocimiento objetivo es un logro y no el inicio del conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1991;34). De lo anterior se desprende el hecho de que el niño adquiriría la lectura y escritura, una vez que haya logrado alcanzar la objetividad suficiente respecto de este objeto de conocimiento en particular, lo cual se expresaría en el momento en que el niño comprende la lógica del sistema, sus leyes de regulación propias.

Respecto de esta idea anotan: “Finalmente señalemos que en la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición” (Ferreiro y Teberosky, 1991; 35). Lo cual tiene que ver con su papel como sujeto cognoscente.

Esta visión se encuentra relacionada con su contraparte de la escritura como objeto de conocimiento, pues (más allá de la evidente relación sujeto-objeto) encontramos que “...ningún conjunto de palabras, por vasto que sea, constituye de por sí un lenguaje: mientras no tengamos reglas precisas para combinar esos elementos” (Ferreiro y Teberosky, 1991;21). Dichas reglas son consideradas como propias del objeto de conocimiento en cuestión, y no tanto como reglas de carácter cultural que dan sentido y significado al lenguaje escrito. Si bien se reconoce el carácter social del lenguaje, se asume también la idea de que todas las sociedades alfabéticas se regulan por las mismas normas, pero como derivadas del proceso histórico que dio origen a la escritura alfabética como resultado del desarrollo cognoscitivo de los sujetos: proceso filogenético y ontogenético corren

paralelamente de acuerdo a ellas; las diferencias culturales sustancialmente diversas se desvanecen en virtud de que la humanidad avanza hacia la sociedad de la cultura escrita, vale decir el mundo moderno occidental. Aquí cabe acotar que, aunque exista estrecha relación entre lo social y lo cultural, ambos universos no se identifican mutuamente. El ideal ilustrado se encuentra presente en su postura, lo cual no es de extrañar si recordamos que su soporte teórico y metodológico se encuentra en Piaget.

Nos encontramos pues, delante de una postura que intenta mostrar el evidente carácter científico del sujeto niño: la visión de un sujeto que formula hipótesis, comprende leyes, etc., lo cual manifiesta el ideal ilustrado del progreso, considerando que los seres humanos transitamos por las mismas vías; las diferencias particulares constituyen, para esta visión, “meros aditamentos y hasta deformaciones” según critica fuertemente Clifford Geertz, señalando que “Se empeñan en construir una imagen del hombre como un modelo, como un arquetipo” (Geertz, 2001;56). El niño que construye para si el objeto escritura, creemos, constituye, para esta postura, un arquetipo, en tanto representa el modelo de niño que la sociedad actual ha diseñado y sobre el cual asienta su teoría del desarrollo psicogenético; la teoría sobre la escritura como objeto de conocimiento sienta las bases para justificar o legitimar el arquetipo.

En este orden de ideas, Ferreiro llega a señalar que “Tratando de entender el conjunto de las formas gráficas convencionales y las reglas de composición de este sistema particular de representación, los niños construyen varias hipótesis que *no son idiosincráticas* sino que están psicogenéticamente ordenadas” (Ferreiro, 1990;37), por lo que se trataría de lograr que el niño continuara su proceso de adquisición de la escritura favoreciendo su propio desarrollo cognitivo. ¿No sería más razonable pensar que en virtud de que a los niños se les inserta en la lógica de la escritura llegan a manifestar formas de pensamiento asociadas a la cultura de la escritura, y no que “naturalmente” poseen las estructuras cognitivas latentes?

Como parte de ese proceso habría que reconocer que “La escritura existe en contexto” (Ferreiro, 1999;11), es decir, existe en un determinado espacio social desde el cual las hipótesis tendrían un sentido en la medida en que coadyuvan en el proceso de adquisición de la escritura, sin que ello signifique que dichas hipótesis sean válidas (desde la idea de acercarse a la objetividad) sino que forman parte de los “errores constructivos” en el proceso de desarrollo del niño. Se aprende de los “errores”, que no son tales porque forman parte del proceso, pero tarde que temprano se dejaron de cometer, porque se desarrollaran las estructuras cognitivas necesarias. Ésta es la idea de la postura psicogenética. Lo cual lleva a pensar que hay formas correctas de pensar acerca del objeto escritura, pero en el niño no importa porque son “errores” constructivos; habría que preocuparnos si persisten. Pero si el referente es cultural ¿no será que no son errores constructivos, sino que responden a razonamientos ajenos a la lógica escrituraria no por falta de madurez cognitiva, sino por estructuras de pensamiento distintas a las presupuestas? Es claro que si al niño se le inserta en la cultura de la escritura, formará las estructuras cognitivas (con los esquemas mentales subyacentes) propios de ella. Pero ello no se debe a un proceso natural, sino cultural.

El “contexto” al que se hace referencia, “mundo de la escritura”, obliga a reconocer, de acuerdo con esta postura, que “Sólo las prácticas sociales de interpretación permiten descubrir que esas marcas sobre una superficie son objetos simbólicos; sólo las prácticas sociales de interpretación las transforman en objetos lingüísticos” (Ferreiro, 1999;10), por lo que para el niño es importante comprender la forma en que la escritura conforma prácticas sociales determinadas, prácticas sobre los usos de la escritura (leer y escribir), para lograr transformar las marcas en objetos lingüísticos y de ahí posibilitar la interpretación. Todo ello supone reconocer que históricamente existen prácticas distintas acerca de la lectura y la escritura, por lo que la construcción que se hace del objeto escritura tiene que ver también con ello y no únicamente con los esquemas de desarrollo del niño.

Lo importante aquí es lograr establecer la distinción entre lo que se entiende por prácticas sociales y lo que serían prácticas culturales; todo “texto” supone una comprensión desde los referentes sociales en los cuales se forma el niño (un cuento, por ejemplo, tiene que ver con ideas, conceptos, etc.), y que el medio proporciona, pero desde una perspectiva cultural los referentes son de carácter simbólico (el mismo cuento tiene que ver con lo que significa contar historias, con creencias sobre lo verosímil de la historia, con la práctica cotidiana de contar cuentos, etc.). Como menciona Halliday: “Los modelos sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia están entre los elementos más esenciales del entorno educativo de un niño” (Halliday, 2001;14). Dichos modelos, si bien Halliday los refiere a la lengua hablada, es claro que también se constituyen en modelos para el niño a partir de la escritura, pues en determinado momento él reconoce que “las marcas” que se anotan en determinado lugar representan una carta, una noticia, un anuncio o un cuento.

Emilia Ferreiro y su equipo han continuado desarrollando sus planteamientos iniciales, pero siempre enmarcados en la perspectiva psicogenética, lo cual hace que los marcos de interpretación sean los mismos.

En tiempos recientes Ferreiro sigue sosteniendo que “Los niños urbanos, rodeados de escritura desde que nacen, no siempre están rodeados de informantes e intérpretes” (Ferreiro, 1999;11), es decir, de personas que les posibiliten acceder al mundo de la escritura con mayores referentes. Sin embargo, cabe mencionar que el espacio urbano constituye un espacio de manifestación de culturas diversas, por lo que los informantes e intérpretes varían según el contexto específico en el cual se desenvuelven, por ejemplo, un “intérprete” puede ser el padre o la madre del niño, también puede serlo el profesor o profesora, o los amigos mayores, en fin distintas personas pueden ser intérpretes, la pregunta

obligada es ¿harán la misma interpretación de lo escrito?, ¿proporcionarán al niño los mismos marcos de interpretación?

Se manifiesta aquí la tendencia a querer homologar a los habitantes del espacio urbano bajo el parámetro de la cultura escrita; podemos aceptar que en nuestro país la mayoría de los habitantes de las ciudades son mestizos, pero, por un lado, los grupos que dieron pie a los mestizos del norte del país son distintas a las del sur y centro del mismo y, por el otro, el factor socioeconómico es tan diferenciador en las prácticas que hace realizar a quienes pertenecen a un sector y otro de la sociedad, que las supuestas similitudes entre los mestizos de un lugar, por ejemplo el Distrito Federal, hacen saltar en pedazos la homogeneidad que aparentemente existe: los diferentes grupos socioeconómicos llevan a cabo y vivencia de manera distinta prácticas que en apariencia son similares. Los estudios de Chartier (tanto Roger como Anne-Marie), muestran esto de manera palpable en las prácticas de lectura históricamente llevadas a cabo (Cavallo y Chartier, R., 1998; Chartier, R., 2000; Chartier, A. M. y Hébrand, 1994; Chartier, 2004).

Evidentemente que los representantes de la propuesta psicogenética no son tan inocentes como para no darse cuenta de que existen diferencias en el espacio social, el problema no radica ahí, sino en que, al partir de la creencia de que todos los seres humanos pertenecemos al mismo universo de significados y que lo que nos diferencia es el nivel de comprensión de dicho universo (estadio de desarrollo en el que nos encontremos), se olvida que la cultura no consiste en una adquisición cada vez mayor de determinados esquemas que nos posibilitan adquirir los objetos de conocimiento, sino que “La cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella” (Geertz, 2001;52), es decir, a partir del sentido y significado que damos a los objetos, así como el tipo de contacto o relación que establecemos con ellos, desde los referentes ya contruidos, y en el contacto permanente con ellos, simbolizamos el mundo y

actuamos en él, no solamente como sujetos cognoscentes, sino sobre todo como “sujetos culturales”.

Ahora bien, Ferreiro y Teberosky critican el que la escuela no sabe lidiar con las diferencias, pero olvidan que introducir las diferencias en la escuela no consiste en reconocer la existencia de niños diferentes por su nivel de conocimientos (cercanía o no con la escritura), sino con individuos insertos en un espacio cultural determinado, desde donde adquieren la escritura, dándole sentido y significado. Las diferencias son, por tanto, diferencias de sentido y no de nivel de desarrollo. La cultura de procedencia, incluso en grupos mestizos, es fundamental en el proceso educativo escolar de los niños.

Los estudios de la corriente psicogenética no pretendieron ubicar la problemática cultural que se encuentra presente en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, pues identificaron desarrollo humano con desarrollo cognitivo, sin tomar en cuenta la racionalidad que se genera según la cosmovisión de la cultura a la cual se pertenece (cultura de la escritura o de la oralidad, en nuestro caso): la racionalidad moderna, identificada con el fomento de la lectura y la escritura como base para la presentación de ideas, argumentos, pero sobre todo para la constitución de la conciencia moderna, excluye como válidas aquellas formas de racionalidad sustentadas en formas de pensamiento distintas.

Ferreiro menciona, por ejemplo que “En nuestras sociedades, la escritura es un objeto del cual la escuela se ha hecho propietaria” (Ferreiro, 1999;27), pero ello en virtud de que representa lo que la escuela intenta lograr: transmitir el conocimiento científico. La lectura y la escritura escolares son cosificados por la escuela (ese es quizás el mejor sentido que tiene el afirmar que son simples códigos a decodificar), pero no porque se tenga una perspectiva equivocada en cuanto a su finalidad social y a sus usos sociales, sino debido a que no se les considera como vehículos de conformación de una cosmovisión de vida, o quizás sea más exacto decir, debido a que se parte de una cosmovisión aceptada como la única válida y

posible; la racionalidad que se encuentra detrás permanece oculta hasta para quienes logran pensar a la lectura y la escritura como “objeto de conocimiento”. De ahí que no baste con quitarle a la escuela la propiedad de la escritura, sino que es necesario transformar la propia concepción que se tiene sobre ese “objeto de conocimiento” (la escritura). La misma Ferreiro anota, en uno de sus trabajos más recientes: “De hecho, *se trata de sistemas que representan pero que, a su vez, generan representaciones en los usuarios*” (Ferreiro, 1999;69), al referirse a que debemos de teorizar sobre la escritura.

Lo que se desprendió de la oposición oral-escrito fue una falta de reconocimiento acerca de las posibilidades de pensamiento implicadas en estas formas de expresión. Incluso los lingüistas aparentemente dejaron de lado la escritura, de tal manera que incluso para los educadores se había dado preeminencia al habla, sin embargo el modelo para esta última fue precisamente el de la escritura (Ferreiro, 1999). No obstante esto, “La página escrita es modelo vigoroso, pero no puede extenderse a toda manifestación lingüística. Un texto escrito presupone un proceso preciso en el manejo de los signos, un proceso obligado”, nos dice Giorgio Carmona (1994;227) y ello se logra en un espacio cultural determinado.

La diversidad cultural, entendida no solamente como diferenciación étnica o racial, sino como las múltiples manifestaciones de existencia del ser humano en su actuar cotidiano: formas de producción y organización, creencias varias, concepciones de vida y mundo, con los múltiples lenguajes que ello supone (el oral y el escrito) hacen ver a la diversidad cultural de manera mucho más compleja.

Geertz también enfatiza “...no que no se puedan hacer generalizaciones sobre el hombre como hombre, salvo que éste es un animal sumamente variado, o que el estudio de la cultura en nada contribuye a revelar tales generalizaciones” (Geertz, 2001;48), lo cual nos obliga a colocar los procesos de adquisición de la escritura

en un contexto cultural específico, cuando intentamos comprender los sentidos que para los sujetos tiene el introducirse en el mundo de la escritura.

Ello nos lleva a considerar a las estructuras colectivas como fenómeno cultural conectado estrechamente con el problema de la identidad que es un fenómeno multidimensional, para ampliarlo e incluir en él una lengua, unos sentimientos y unos símbolos específicos. Como bien anota Samuel Arriarán: “Al incluir los sentimientos o las pasiones, además de una lengua y unos símbolos determinados, se puede decir que tanto la mística colectiva como el sentimiento de pertenencia provienen de un estadio o estrato anterior a toda racionalidad analítica” (Arriarán, 2001;9). Oralidad, lectura y escritura conllevan universos simbólicos diferenciados, por lo que las prácticas que de ellas derivan, poseen significados distintos para sus usuarios, ya sean “practicantes” o “consumidores”.

Como hemos venido sosteniendo las diferencias no se limitan a aceptar ciertas características del alumnado como errores de su pronunciación o carencias en sus hábitos de lectura y escritura, sino en reconocer que detrás de ello, o más bien, como parte esencial de ello, se encuentran presentes valoraciones y creencias. Cabe aquí precisar que coincidimos con el planteamiento de Halliday en cuanto a que “El fracaso educativo es en realidad un problema social, no lingüístico; pero tiene un aspecto lingüístico, que nosotros podemos empezar a comprender si consideramos el medio cultural...” (Halliday, 2001;37). De ahí que no se trata de pensar en que existe un déficit en el lenguaje de los niños que aprenden a leer y escribir (“teoría del déficit”), pero que al aceptar que existe una diferencia en el lenguaje (“teoría de la diferencia”), conviene comprender a cabalidad en que consiste esa diferencia.

Emilia Ferreiro menciona a este respecto que *“Lo importante es que comprendamos el significado del mensaje transmitido por escrito, aunque cada lector de ese mensaje tenga su manera particular de traducirlo en signos sonoros, de “oralizarlo”* (Ferreiro y Teberosky, 1991;323). Y continúa diciendo “¿Acaso no

somos capaces de leer y entender en todo el territorio latinoamericano los mismos periódicos, los mismos libros, sin necesidad de interprete ni de traductor? ¿Pero entonces cuál es la lengua hablada que la lengua escrita transcribe?” (Ferreiro y Teberosky, 1991;327).

Esta última pregunta abre la discusión: ¿cuál es, en efecto, el tipo de lengua hablada que la lengua escrita homologa? Respondemos, el modelo ideal que la escritura ha generado, y al que ya hemos referido. El problema radica, creemos, en que al homogeneizar la lengua en la escritura, aún permitiendo que cada dialecto se exprese libremente al leer ¿no se acaba constituyendo y reforzando el modelo ideal, generando a la larga que en el habla se convierta en dominante? Más aún, ¿no se va negando paulatinamente la forma de expresión propia de los distintos dialectos? Dejar que se lea según el dialecto, cuando se ha homologado la escritura, conlleva un cambio paulatino en los usos y prácticas. En China, por ejemplo, de la diversidad de lenguas que se hablan, lo que homologa es precisamente la “escritura china”<sup>28</sup>. Halliday comparte la opinión de Ferreiro cuando plantea, al referirse al problema de los dialectos sociales: “El problema quizás radique en el lenguaje escrito: ¿tiene el niño que habla un dialecto alguna dificultad especial para aprender a leer en el dialecto estándar? Pero, a ese respecto, pisamos terreno menos firme aún, porque el sistema de escritura del inglés es espléndidamente neutro respecto del dialecto...No hay problemas *lingüísticos* especiales para aprender a leer porque se hable una variedad no estándar del inglés” (Halliday, 2001;139). Coincidimos con ello, pero el punto no es si existen o se presentan problemas de aprendizaje, sino los cambios en la mentalidad de las personas cuando lo hacen.

Siguiendo esta idea Ferreiro señala que el hecho de que la escritura homologue es importante pues “El énfasis en la producción textual sería una contribución específica de la escuela, no sólo porque hay una exigencia externa sino para garantizar la posibilidad de que cualquiera pueda decir y defender su punto de

---

<sup>28</sup> Sobre el comentario respecto de la lengua china, cfr: Calvet, Louis-Jean (2001).

vista por escrito en esta sociedad que ya no cree más en lo que se expresa de manera oral y que exige que todo sea puesto sobre papel para poder ser juzgado, valorado o defendido en un tribunal” (Castorina, Golding y Torres, 1990;187-188). Consideramos que en las circunstancias en que eso sucede es válida la defensa de la escritura y su enseñanza, no obstante, ¿no cambia la lógica de la propia defensa, los argumentos y las valoraciones que hacemos cuando ingresamos en esta lógica del “imperio de la escritura”? Como afirman Sholes y Willis al referirse a que no se trata de las capacidades o incapacidades de los que saben leer y escribir frente a la de quienes no saben hacerlo, lo que define las diferencias de lenguaje y cognitivas, sino “Es, en cambio, la capacidad o la incapacidad de procesar constructos intencionales: de pensar como un hombre de occidente” (Sholes y Willis en: Olson y Torrance, 1998; 302).

Si, como la misma Ferreiro sostiene “El rechazo lingüístico es uno de los rechazos más profundos y probablemente uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño se lo rechaza entero, a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia” (Ferreiro y Teberosky, 1991; 329-330). Cabe preguntarnos sobre las implicaciones que tiene el ingresar en la cultura de la escritura: ¿existirá un rechazo similar en tanto el grupo de pertenencia no pertenece a dicha cultura? Evidentemente sí. No se trata, ciertamente, de que la familia no sepa leer y escribir, sino de que no se encuentra inmersa en las prácticas y valoraciones que la cultura escrita supone y de las que hemos estado comentando.

Olson sostiene que “El aprendizaje de la lectura y la escritura es, en el mejor de los casos, una mera introducción al mundo de la cultura escrita” (Olson, 1998;63), cabe entonces la pregunta: ¿cuál es la identidad que conforman aquellos sujetos que sabiendo leer y escribir no pertenecen al universo de la cultura escrita, es decir aquellos que han sido “apenas introducidos”? En la sociedad actual, cabe reconocer, los llamados analfabetas son discriminados, pues no tienen cabida en la “sociedad democrática” moderna. “Peor aún: la democracia, esa forma de

gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma” (Ferreiro, 1999; 17-18), enfatiza Ferreiro, y no es ella la única que lo cree así, como veremos en el capítulo dedicado a la lectura y la escritura.

Es claro que este planteamiento se relaciona más con una visión de desarrollo de la modernidad occidental que con la posibilidad de proponernos vías alternativas para América Latina. Es aquí donde conviene recuperar, aunque de momento sólo lo mencionemos, la propuesta de Arriarán (2001), Beuchot (1999) y Bolívar Echeverría (2000) en cuanto a las posibilidades de una modernidad barroca, derivada de su propio desarrollo histórico; los autores mencionados refieren a lo que denominan el *ethos barroco*. Las otras tres vías posibles de desarrollo son el *ethos realista*, el *ethos romántico* y el *ethos clásico*. Tenemos así que, desde nuestra perspectiva, la postura psicogenética promueve una visión de mundo ajena al *ethos barroco* latinoamericano y se emparenta con la concepción occidental de desarrollo capitalista, generando una identidad en los sujetos lectores (aquellos que dominan la lectura y la escritura) acorde con la cultura propia de dicho modelo de desarrollo.

Como anotamos al principio de este capítulo, la revisión crítica de los planteamientos sobre la adquisición de la lectura y la escritura por parte de la corriente psicogenética, no pretende desmeritar las investigaciones y conclusiones a las cuales llegó, pero sí establecer que el haber considerado al niño en tanto sujeto epistemológico, no permitió visualizar una mayor complejidad en cuanto a las implicaciones que tiene la escritura en su desarrollo no sólo cognitivo, sino como ser social inserto en un espacio tiempo cultural determinado.

Si bien podemos aceptar que en ciertos grupos sociales urbanos los niños se formulan “hipótesis” sobre la escritura en cuanto entran en contacto formal con ella



escrita, detallada al máximo, requiere lo que podría llamarse semántica deliberada, una estructuración deliberada de la red de significado” (Vygotsky, 1995;177).

Lo que de momento queremos enfatizar es que debemos dejar de referirnos a la escritura como objeto de conocimiento, para empezar a referirnos a *la cultura de la escritura*, en tanto a través de ella se ingresa a todo un universo simbólico de representaciones acerca del mundo. La escritura existe al igual que existen otras formas de representación, como la lengua oral o el dibujo, pero en la sociedad actual se ha convertido en el sistema por excelencia, como apuntan los autores ya citados: De Certeau, Foucault, Derrida y el mismo Olson, lo cual hace que se constituya en el referente fundamental cuando se trata de establecer la verdad (objetividad en el conocimiento del mundo), pero además, creemos, y eso es central en la presente investigación, en el proceso mismo de constitución de la identidad de los sujetos y las sociedades modernas o que se encuentran en vías de modernización.

Los aportes de la antropología de la escritura y la oralidad nos enseñan que, si bien no se tiene claridad en cuanto a las formas específicas en que la escritura favorece formas distintas de pensamiento y conciencia, lo cierto es que juega un papel importante en los cambios que se operan en las formas de pensamiento de aquellos grupos humanos que entran en contacto con ella y la utilizan como forma predominante de expresión. No se reduce la cuestión, por tanto, a la sola adquisición de la escritura (y su correlato la lectura) como herramienta o técnica para considerar estos cambios, sino del dominio y uso que supone el ingresar a la cultura de la escritura.

Dicha utilización va aparejada con la construcción de todo un universo de significados distintos a los que se tenía antes de “pertenecer a su imperio”, por ello es menester hacer una revisión crítica en cuanto a lo que ha implicado centrar la formación básica en la enseñanza de la lectura y la escritura y las repercusiones

que ello ha tenido en cuanto al rechazo de la expresión oral de los individuos que concurren a las escuelas o de aquellos que siguen ajenos a sus "bondades. Desde esta perspectiva, habría que revalorar el peso que se le da a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, al tiempo que reconocer que la oralidad también desempeña un papel en la constitución de la identidad de los sujetos en tanto tales.

Finalmente, tendremos que asumir que la postura psicogenética es insuficiente para comprender cómo es que la cultura de la escritura coadyuva en el proceso de constitución de la identidad cultural (pues neutraliza la cultura), por lo que nos avocaremos a desarrollar esta noción desde los referentes teóricos derivados de los estudios antropológicos sobre la oralidad y la escritura, y aquellos estudios sobre la historia de la lectura y los discursos sobre la misma (cuestión que desarrollaremos en el capítulo tercero). Finalmente, es necesario reconocer que el hecho de neutralizar la cultura, negando que la escritura se asocia a formas culturales específicas, no exime a esta postura de promover una visión de mundo asociada a la modernidad capitalista occidental.

Antes de presentar los trabajos sobre historia de la lectura y los estudios antropológicos sobre la escritura y la oralidad abriremos un paréntesis obligado para presentar el planteamiento de Derrida en cuanto a la escritura pues, creemos, su postura favoreció una nueva mirada sobre el asunto que nos ocupa.



































































































































































































































































































































































































































































