

El lenguaje escrito como práctica social y cultural

Beatriz Giosa

Resumen

Los niños y niñas ingresan a la escuela con conocimientos de la lengua escrita, que han adquirido a través de las prácticas sociales y culturales en las que participan, junto a sus familias, en el hogar y en otros escenarios en los que interactúan. Esta adquisición en proceso no se detiene con el ingreso a la enseñanza formal, sino que continúa elaborándose en la multiplicidad de escenarios que coexisten y que pueden ser —en ocasiones— contradictorios.

Es precisamente en el tipo de experiencias vividas donde pueden encontrarse pistas para reconstruir los escenarios y las escenas de lectura y escritura que experimentan estos estudiantes fuera del sistema formal y que conforman sus conocimientos previos, susceptibles de ser optimizados en la escuela.

A modo de ejemplo en este artículo se presenta una actividad de aula para cada subsistema, que ponen en evidencia la formulación de contenidos involucrados en prácticas sociales de lectura y escritura.

1. Introducción

Un lector-escritor es una persona que necesita y desea leer y escribir con fines comunicativos y propósitos específicos. Escribimos para informar, pedir, expresar, recordar. Leemos para enterarnos, informarnos, adquirir conocimiento y también por placer (Castedo, 1995: 2).

Está claro que no leemos de la misma manera un cuento de ficción y un artículo de una ley. El acto de lectura se ubica en algún punto del continuo eferente-estético. El lector adoptará en el primer caso una postura predominantemente estética y, en el segundo, una predominantemente eferente (Rosenblatt, 1996: 29-31)¹. La noción de continuo se opone a la tradicional polarización entre lectura útil y lectura de distracción.

Conviene también recordar que no leemos y escribimos con la misma intensidad en cada momento de nuestra vida. La lectura y la escritura son prácticas heterogéneas, que abarcan una diversidad de trayectorias y una variedad de modalidades, en un contexto circunstancial particular. Es esta misma dimensión social y cultural la que nos permite comprender el significado de la expresión de Lahire (2004a: 30): «El término prácticas culturales no es inocente».

Por un lado, supone una postura por parte del lector-escritor en la que la práctica consiste en un acto de elegir con discernimiento aquello que se quiere leer-escribir. Al mismo tiempo, advierte que las diferencias entre los usuarios del lenguaje escrito deben buscarse a partir de las prácticas de lectura y escritura y no tanto desde el objeto libro. Esta consideración nos lleva al tema de la representación social del libro y de las prácticas legitimadas por el entramado cultural y político, implicado en la formación de lectores.

¹ La postura *predominantemente eferente* remite al tipo de lectura donde prevalece la atención focalizada hacia los aspectos cognitivos, vinculada frecuentemente al modo científico de percibir el mundo. En la postura *predominantemente estética*, la atención se centra en lo sensorial, lo emocional y se la vincula con el modo artístico. La idea de *continuo eferente-estético* implica un ir y venir en función de la *transacción* entre lector, texto y circunstancia (Rosenblatt, 1996: 31).

2. Algunos aportes de la sociología de la lectura

El siglo XX es considerado como el período de mayor extensión de la cultura a todas las clases sociales. Para estimar los efectos de este impacto cultural, se investigaron a través de encuestas los hábitos de lectura.

Por otro lado, en los años ochenta en Francia, algunos sociólogos de la cultura se cuestionaron si «una realidad tan íntima, personal e intangible como la lectura podía reducirse a un dato estadístico» (Bahloul, 2002: 21).

¿Qué queremos decir cuando catalogamos a la persona como poco, mala o no lectora? ¿Cuál es la representación que cada uno de nosotros se hace sobre la lectura y el objeto *libro*?

La sociología de la lectura se nutre de los aportes de la historia de la lectura, especialmente de los autores De Certeau (1980), Chartier (1985) y Ricoeur (1991). Este último sostiene que la lectura permite al lector un movimiento de reconfiguración del mundo. Por su parte, De Certeau ve al lector como un cazador furtivo en tierras ajenas, pero con expectativas propias. Para Chartier hay que «pasar del libro al acto de leer». Estos aportes permiten pensar que las diferencias entre los lectores se construyen a partir de las prácticas de lectura y no tanto desde los objetos de lectura. (Lahire, 2004a: 36).

El sociólogo de la lectura examina, analiza y mide las relaciones que los grupos mantienen con lo escrito (clasificación de los géneros, modos de adquisición), no busca coincidencias, sino precisamente constatar la complejidad en lo diverso de la realidad social y cultural. Esta realidad es —por diversa— positiva, porque permite identificar las diferencias en el acceso y la intensidad de la lectura.

En este sentido, los datos estadísticos se interpretan con mucha precaución. Existe un contexto ideológico, filtros cognitivos y culturales que condicionan las relaciones entre la práctica efectiva de lectura y la declaración verbal del encuestado (Bahloul, 2002: 23-124). Los aportes de Lahire y Bahloul² revelaron que los encuestados que se autodefinen como «poco lectores» refieren a prácticas de lectura como no planeadas, de consulta puntual, de autores no reconocidos, que circulan y no se guardan, y que privilegian la imagen sobre lo escrito. La «poca lectura» aparece vinculada a la representación que tienen los encuestados sobre «el libro». Para ellos, la lectura que practican se presenta como ilegítima en relación con «el libro», al que identifican como «un clásico leído por un profesional de la lectura» (Bahloul, 2002: 130).

En cuanto a la escritura, estas mismas personas la consideran como un recurso mnemotécnico (listas de tareas, agendas, itinerarios). De esta representación, se desprende que la escritura suele ser vista como una desventaja y un obstáculo. Debido a que tienen que escribir previamente una lista de tareas, se preguntan: ¿será que no soy capaz de recordar lo que tengo que hacer?

La lista de tareas, de encargos, la agenda, el diario personal o el itinerario son ejemplos de prácticas de escritura cotidiana, que permiten la toma de distancia respecto a la situación inmediata.

² Jöelle Bahloul, etnóloga francesa, investiga las prácticas de lectura desde 1985 y Bernard Lahire, sociólogo francés, lo hace desde 1993.

3. Implicancias pedagógicas: la versión escolar de las prácticas

No hay duda que muchos de nuestros problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura son creación nuestra. No solo de nosotros como individuos, ni siquiera de los educadores como profesión, sino de nosotros en general, de la sociedad si se quiere.

En parte los problemas surgen de nuestras actitudes culturales hacia el lenguaje: consideramos al lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros, y aquí se incluye a los maestros, pudiéramos aprender a ser mucho más serios respecto del lenguaje y, al mismo tiempo, mucho menos solemnes por cuanto toca a él, entonces podríamos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos cuando los vemos y, de este modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejarían de producirse.

Michael Halliday

El encuentro del niño con el lenguaje escrito no es por la letra, sino por la necesidad de producir significado. En palabras de Bronckart (2007:137), «lo que prevalece es el uso comunicativo, y solo de modo secundario los signos utilizados se asocian a representaciones del mundo y toman valor denominativo o representativo».

La escuela, en su versión escolar de la práctica, establece una relación reflexiva, distanciada del objeto *lengua* (sistema de signos), con la finalidad de analizarlo para que los estudiantes puedan descubrir las reglas de su estructuración interna. El alumno pasa de «estar en el lenguaje a estar frente a él» (Lahire, 2004b:150).

Ya no está en discusión que los niños y las niñas ingresan a la escuela con conocimientos de la lengua escrita que han adquirido a través de las prácticas sociales y culturales en las que participan junto a sus familias, en el hogar y en otros escenarios en los que interactúan. Esta adquisición en proceso no se detiene con el ingreso a la enseñanza formal, sino que continúa elaborándose en la

multiplicidad de escenarios que coexisten y que pueden ser —en ocasiones— contradictorios (Lahire, 2004b: 54). Es precisamente en el tipo de experiencias vividas donde pueden encontrarse pistas para reconstruir los escenarios y las escenas de lectura y escritura que viven estos estudiantes fuera del sistema formal y que conforman sus conocimientos previos susceptibles de ser optimizados en la escuela. En esta misma dirección, Cassany (2006: 21) señala que «aprender a leer y escribir pasa a ser un aprendizaje de la práctica social correspondiente a ese escrito en particular».

Desde esta perspectiva, los textos quedan sujetos a una diversidad de situaciones comunicativas y el concepto de *género discursivo*³ resulta muy adecuado. Este concepto es bastante amplio, ya que remite a la gramática (sintaxis, léxico), al discurso (estructura, registro, estilo) y a la pragmática (interlocutores, propósito, contexto) (Cassany, 2006: 21).

Nuevos géneros discursivos entran a la escuela: periodístico, comercial, publicitario, instruccional, entre otros. Cada uno tiene su propia organización en forma y contenido, ya que responden a diferentes adecuaciones gramaticales, discursivas y pragmáticas.

La escuela ampliará el campo de experiencias, en tanto posibilite el despliegue de múltiples maneras y propósitos de lectura y escritura en eventos

³ Michael Halliday es lingüista e impulsor de la concepción funcionalista, conocida como teoría sistémico-funcional (TSF). Ha incorporado el estudio de los géneros discursivos para explicar la estructura de los textos en su inclusión dinámica en el contexto social y cultural, así como sus partes constitutivas, como una respuesta a las necesidades sociales de los individuos y a las situaciones en las que ocurren (Granato, 2006: 14).

reales de comunicación, más allá de promover «el descubrimiento de un sistema con sus unidades y sus reglas totalmente inédito para el niño» (Lahire, 2004b: 155).

En este sentido, el modo en que se presenten los contenidos a ser enseñados contribuirá a involucrar la versión social de dicha práctica: lograr que los niños necesiten y deseen leer y escribir textos auténticos con fines comunicativos, propósitos específicos y destinatarios verosímiles. La enseñanza de la lengua «tiene que ser para el alumno un momento de toma de conciencia de la funcionalidad del lenguaje» (Lorenzo, 1994: 54). Usar el lenguaje escrito es disponer de las herramientas lingüísticas y cognitivas necesarias para negociar el contenido y la forma de utilizar los textos, no solo fuera de la escuela, sino fundamentalmente dentro de ella.

Para terminar este apartado, se impone un comentario sobre el epígrafe que lo encabeza. El autor nos alerta sobre el carácter excesivamente «solemne» que se le atribuye al lenguaje en el colectivo social y los factores culturales que inciden en este posicionamiento. Paradojalmente, no se lo considera con la «seriedad» debida (aquí se dirige especialmente a los maestros). «Solemnidad y respeto» refieren a posturas frente a la escritura como proceso a enseñar, al aprendiente como sujeto constructor de su propio proceso y, de manera más general, frente al lenguaje como alternativa funcional de la comunicación.

4. Tres actividades de aula

A continuación se presentan actividades reales de aula (en cada uno de los subsistemas), que ponen en evidencia la formulación de contenidos involucrados en prácticas sociales de lectura y escritura.

Se percibe la intensa intervención de un docente que opera como lector y

escritor experto, plantea interrogantes, guía a sus estudiantes en la interacción con el texto, aporta conocimientos fuera de este y alienta a establecer relaciones entre los conocimientos previos y las informaciones nuevas.

En cada actividad se incluye un comentario.

Actividad 1. Reescritura colectiva de canciones conocidas. Nivel 5 años

Alvarado, M., S. Cano Muñoz y S. Garbus Fradkin (2006). «La reescritura colectiva de canciones: una experiencia didáctica con niños de preescolar». *Lectura y Vida*, 27(4): 6-17.

Aprender canciones y cantar son actividades cotidianas para niños de Educación Inicial. Por lo tanto, esta propuesta busca capitalizar ese conocimiento compartido. La secuencia didáctica (SD) prevé tres fases:

- 1) Los niños dictan a la maestra la canción que ella va escribiendo en el pizarrón.
- 2) La maestra proporciona una versión en prosa de la canción y los niños, reunidos en tríadas, realizan los cortes de línea, atendiendo a la cadencia de la melodía.
- 3) Finalmente, los niños eligen la canción para incluir en el cancionero y la escriben.

Comentario. Los niños, con diversos niveles de conceptualización sobre la lectura y escritura, interactúan con el género *canción* y descubren las relaciones entre oralidad y escritura. Esta práctica posibilita la reflexión sobre cómo se produce y se lee un texto. A los 5 años, los niños ya son capaces de llegar a acuerdos con la maestra: lo más importante va en el título y con letra

grande; hay que dejar espacio abajo del título para comenzar con la canción que va con letra chica; se escribe en líneas y en columna; abajo hay que escribir el nombre del autor. Se lee y escribe para una situación de comunicación real, que cumple la función social de compartir el cancionero con niños de otros grados y con las familias.

Actividad 2. Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Nivel 4.^º grado

Sepúlveda, A. y A. Teberosky Coronado (2008). «Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito». *Lectura y Vida*, 29(4): 6-19.

La SD se desarrolla en tres momentos:

- 1) Lectura de libros de literatura infantil.
- 2) Comentario, elaboración y categorización de las listas.
- 3) Reescritura, usando las listas como material de referencia.

En todas las instancias se alternan actividades en duplas o tríadas, individuales y grupales.

La actividad de listar permite operar integralmente sobre los textos, manipulando categorías y funciones de las palabras. Así, para la lista de inicios, los alumnos escriben «Había una vez»; «Hace mucho tiempo». En la lista de palabras para enganchar incluyen «entonces»; «al cabo de poco tiempo». La lista de finales está integrada por: «y fueron felices y comieron perdices»; «y así termina la historia», entre otros ejemplos.

Comentario. La lectura extensiva de libros como primera actividad tiene una finalidad conocida y compartida. Los niños cumplen el rol de lector-buscador y lo hacen en colaboración, esto es, tendrán que darse una organización que les permita llegar a la meta: actividad de listar. Se valora social y culturalmente la escritura de listas con un propósito explícito: la producción textual. No son listas para memorizar, cumplen una función referencial. Tampoco responden a un texto-fuente en particular. Esto permite el cruce de las mismas, según el propósito de la actividad de producción textual. Las listas se copian en carteles que quedan en el aula el tiempo que se estime conveniente. Luego se usan para la producción de textos, por ejemplo, una lista de inicios puede ser utilizada por los estudiantes como fórmulas de inicio de cuento. También pueden ser compartidas con niños de otros grados.

Actividad 3. Revista digital *Interpaso*. Nivel 2.^º y 3.^{er} grado de Ciclo Básico

Cecilia Irazoqui (2007). «Revista digital *Interpaso*». En: *Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina alfabetizada. Memorias del IX Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y el II Congreso Internacional de la Sociedad de Dislexia del Uruguay*» (pp. 503-507).

Este proyecto surge en la sala de informática del liceo, con el objetivo de fomentar la lectura y escritura en soporte digital, integrando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las actividades curriculares.

La SD está diseñada en cuatro momentos:

- 1) Lectura comparativa de periódicos impresos y digitales.
- 2) Elección del nombre e isólogo de la revista para lo que se instrumentó un

buzón de sugerencias.

- 3) Talleres de periodismo digital para la elaboración del sitio.
- 4) Lectura y escritura de comentarios (intercambio en línea con otras revistas digitales).

Se determinaron las secciones y la distribución de los estudiantes en subgrupos. La actividad de búsqueda de información (toma de fotos, entrevistas) era luego clasificada en la sala de informática (elaboración de informes, desgrabación de entrevistas) para la primera edición.

Interpaso fue seleccionada para participar en un proyecto para toda Latinoamérica y España que reunió a más de cien instituciones que trabajarían durante un año. Esta nueva situación promovió la lectura de publicaciones de otros países participantes y la escritura de comentarios sobre estas. Se estableció una comunicación de ida y vuelta. Tal distinción elevó la idea inicial (restringida a 2.^º y 3.^{er} año) a proyecto institucional.

Comentario. Al tratarse de un proyecto de enseñanza, la secuencia presenta un complejo proceso de organización con actividades que se agrupan a partir de contenidos en acción. Las instancias de lectura extensiva (textos impresos y digitales) e intensiva (comparativa) y de lectura y escritura de comentarios en la web nos remiten a una modalidad de enseñanza abierta e innovadora que genera modalidades de aprendizaje participativo y formativo.

Los estudiantes se acercaron al objeto de conocimiento desde diversas fuentes, seleccionaron y optimizaron recursos y generaron empatía con sus pares para el aprendizaje colaborativo. A la vez que integraban herramientas informáticas, sus prácticas de lectura y escritura de textos auténticos, con

estilo, léxico y contexto propios, posibilitaron nuevas competencias para su formación como lectores y escritores autónomos.

Referencias bibliográficas

- BAHLOUL, J. (2002). *Lecturas precarias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRONCKART, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de la lengua*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- LAHIRE, B. (Comp.) (2004a). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa.
- _____. (2004b). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. España: Paidós.
- GRANATO, L. (2006). «Reflexiones acerca de los actos de habla y los contextos de producción». En Falk, J., J. Gille, y F. Watchmeister Bermúdez (eds.). *Discurso, interacción e identidad*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- ROSENBLATT, L. (1996). «La teoría transaccional de la lectura y la escritura». En: *Los procesos de lectura y escritura*. Textos en Contexto n.º 1 (pp. 16-67). Buenos Aires: *Lectura y Vida*.
- LORENZO, E. (1994). *Lenguaje y contexto socioeducativo*. Montevideo: Plural.
- CASTEDO, M. (1995). «Construcción de lectores y escritores». *Lectura y Vida*. Año 16, (3): 5-24.