

Smith, F. (1994). De cómo la educación le apostó al caballo equivocado. Argentina: Aique

2

Leer como un escritor*

La primera vez que exploré en detalle la cuestión de cómo aprenden los niños a escribir, estuve a punto de llegar a la conclusión de que eso era, igual que el vuelo de los abejorros, una imposibilidad teórica. Desmonté la trivial simplificación de que la escritura es básicamente letras dibujadas, más algunas reglas de ortografía y puntuación. Cuestioné el mito de que uno puede aprender a escribir si se presta diligente atención a la enseñanza y a la práctica. Y me quedé con la desconcertante paradoja de que la escritura requiere un enorme fondo de conocimientos especializados que probablemente no pueden adquirirse en clases, libros, ejercicios o rutinas de ensayo y error, y ni siquiera en la propia práctica de la

* Una primera versión de este artículo fue publicada en *Language Arts*, 1983, 60, 5, 558-67.

Los argumentos expuestos sobre la inadecuación de las ejercitaciones "mecánicas" que constituyen el núcleo de la enseñanza programática son condensados del capítulo 10 de *Writing and the Writer* (Smith, 1982 b). (N. del A.)

escritura. Un maestro puede planificar para los niños una serie de tareas que den como resultado la producción de una pequeña pero aceptable gama de oraciones, pero hace falta mucho más que eso para ser un autor competente y flexible de cartas, informes, memorandos, diarios y quizá poemas o piezas de ficción adecuadas a las demandas y posibilidades del mundo extraescolar.

¿Dónde adquieren las personas que escriben todo ese conocimiento que necesitan? La conclusión a la que llegué estaba tan cargada de interrogantes como el enigma que supuestamente yo iba a resolver, ya que mi hipótesis era que los escritores adquieren ese saber intangible sólo mediante la lectura. Y no sólo existe un lamentable cúmulo de pruebas de que las personas que leen no necesariamente se convierten en escritores competentes, sino que yo mismo había sostenido que los lectores fluidos no necesitan prestar atención a cuestiones como la ortografía y la puntuación. Para aprender a escribir, no obstante, los niños deben leer de una manera especial.

Este ensayo será un desarrollo de ese razonamiento. En primer lugar, me propongo demostrar que la escritura demanda muchos más conocimientos especializados de lo que por lo general podemos percibir, muy pocos de los cuales pueden ser transmitidos por la educación formal. A continuación, intentaré explicar por qué ese conocimiento sólo puede adquirirse a partir de un particular tipo de lectura. Luego ilustraré cómo se produce ese tipo de lectura y demostraré que los niños tienen mucha experiencia en aprender de esa manera. Finalmente, consideraré de qué forma pueden los maestros facilitar ese aprendizaje.

La complejidad de la escritura

Aun los tipos más usuales de textos suponen un vasto número de convenciones que jamás podrían ser sistematizadas en programas formales de aprendizaje. Ni maestros ni alumnos tienen por lo general idea de los alcances y la magnitud de esas convenciones. La ortografía, por ejemplo, demanda la memorización de todas las palabras que potencialmente podríamos escribir. Pueden contarse centenares de "reglas" ortográficas, y aun así puede haber

un alto porcentaje de probabilidades de que no haya una regla válida para determinada palabra. Hay tantas alternativas y excepciones que debemos confirmar y memorizar la ortografía correcta de cada palabra que esperamos escribir en el futuro, aun de las que se presentan como "regulares". ¿Cuándo se da cuenta uno de la ortografía de todas las palabras que por lo común se escriben bien, y cuándo las memoriza?

La puntuación, el uso de mayúsculas y otras "reglas" de la gramática son esencialmente circulares y carentes de sentido para alguien que todavía no sabe hacer lo que se le está "explicando". A los niños se les enseña a comenzar las oraciones con una mayúscula y a terminarlas con un punto, pero si preguntan qué es una oración, más tarde o más temprano recibirán la respuesta de que es algo que empieza con mayúscula y termina con un punto. La definición de que una oración es un "pensamiento completo" es tan inútil como el aserto de que una palabra es una "unidad de significado" o de que un párrafo es algo que se organiza alrededor de una sola idea principal. ¿Cómo puede alguien reconocer aisladamente una unidad de significado, un pensamiento completo o una idea principal? Los lingüistas no pueden hacer ningún uso constructivo de esos criterios, que son definiciones y no reglas de aplicación. Esas normas carecen de sentido para alguien que no tenga una comprensión implícita de las convenciones que determinan qué constituye una palabra, oración o párrafo, convenciones que difieren de una lengua a otra. Lamentablemente, quienes ya están en posesión de esa comprensión implícita tienden a hallar las definiciones cristalinamente evidentes y a considerarlas la base del aprendizaje y no la consecuencia de haber aprendido. Obviamente, cualquiera que sepa escribir debe tener conocimiento de esas convenciones, pero no se trata de la clase de conocimiento que se puede enseñar en forma explícita a otros.

Aun las reglas arbitrarias, las descripciones y las definiciones resultan esquivas cuando se trata de describir cuestiones tan sutiles como el *estilo*, los intrincados *registros* que dependen del tema al cual se está haciendo referencia y del auditorio al cual uno se dirige, y los *esquemas* propios de cada tipo de texto. Cartas, telegramas, notas formales e informales, informes periodísticos, notas de revistas, cuentos cortos y poemas no sólo difieren en su forma de composición, sino que también los formatos varían dentro de cada género según el propósito específico. Una carta a un amigo íntimo y una dirigida al gerente del banco no tienen más en común que una nota

del *National Enquirer* y otra del *Wall Street Journal*. * Esas convenciones aun son objeto de investigación por parte de los lingüistas, que sólo en los últimos tiempos han empezado a analizar muchos aspectos decisivos del lenguaje que todas las personas observan y esperan —en el habla y en la escritura competente— sin tener conciencia de su existencia. Están, por ejemplo, las complejas reglas de la *cohesión*, que vincula las oraciones entre sí y con el contexto extralingüístico. Como lo señalaron Halliday y Hassan (1976) en su pionero análisis de este intrincado sistema, la cohesión es la que da al texto su entramado. ¿Cómo podría todo esto ser reducido a un puñado de fórmulas o consignas? Aunque podamos aprender, y aprendamos, mediante un aplicado estudio escolar, algunos centenares de ortografías, algunas construcciones gramaticales útiles y algunos preceptos de puntuación, ellos sólo podrían ser una fracción de los saberes que un escritor promedio pone en juego cuando escribe.

¿Y qué decir del aprendizaje mediante ensayo y error o de la "verificación de hipótesis"? Yo pensaba que la respuesta debía ser que aprendemos a escribir escribiendo, hasta que reflexioné sobre lo poco que se escribe en la escuela y la poca devolución que existe. Los errores deben ser señalados, pero ¿con qué frecuencia se proveen modelos correctos, relevantes y pertinentes, especialmente cuando se va más allá del nivel de las palabras? ¿Con qué frecuencia aquellos que más necesitan de la corrección examinan atentamente una devolución y actúan en consonancia? Nadie escribe lo suficiente como para aprender más que una pequeña fracción de lo que los escritores necesitan saber. La mayoría de los escritores experimentados pueden producir buenos textos que están bien de entrada, o al menos pueden editar ** o reescribir sus borradores en forma convencional, sin mayores indicaciones externas. Además, si aprendemos a escribir mediante la verificación de nuestras hipótesis, ¿de dónde nos vienen esas hipótesis? La práctica y la retroalimentación pueden contribuir

* Se trata de una publicación sobre temas de actualidad, más o menos banales, la primera, y de un periódico especializado en temas financieros, el segundo. (N. del T.)

** El término inglés *edit* designa la corrección de errores sintácticos u ortográficos de un texto, así como la división en capítulos, la titulación, etcétera; es decir, todo lo que implica la preparación de una versión definitiva de un texto escrito. (N. del E.)

a un perfeccionamiento de las destrezas de escritura pero no pueden dar cuenta de su adquisición primera (Krashen, 1984).

Los aprendientes necesitan encontrar y asimilar una multitud de hechos y ejemplos, que van desde la ortografía de cada palabra hasta la organización adecuada de textos complejos. ¿Dónde pueden encontrarse todos estos hechos y ejemplos, si no forman parte de la oferta de las clases, libros de textos y ejercicios que se les dan a los niños en las aulas? La única respuesta posible me pareció tan evidente que también espero que lo sea para el lector: los modelos deben estar en lo que otras personas han escrito, en los textos existentes. Para aprender a escribir para los diarios uno debe leer diarios; los libros de texto sobre la redacción periodística no bastan. Si se trata de revistas, es mejor examinar otras revistas que estudiarse todos los cursos por correspondencia sobre la escritura y edición de artículos. Para escribir poesía, hay que leer poesía. Para adquirir el estilo de redacción de memorandos que se usa en una determinada escuela, lo mejor es revisar los archivos de esa misma escuela.

Todo eso se me tornó evidente una vez que dispé mi propia ilusión de que la enseñanza prescriptiva podría transmitir aunque más no fuera una módica fracción de lo que un escritor necesita saber. La lengua escrita exhibe, en su uso, todas las convenciones que le son pertinentes. Demuestra su propia gramática, puntuación y recursos estilísticos, y ejemplifica la ortografía de las palabras. Finalmente, yo sabía de dónde viene el saber que los escritores necesitan: de los textos en circulación, de la oferta de páginas impresas. El enigma era, entonces, cómo esos saberes ingresan a la mente de los lectores de forma tal que los convierten a ellos mismos en escritores.

La respuesta no puede ser que todo ese conocimiento especializado se aprende mediante la rutina de innumerables y deliberados análisis formales, ni sentándose con libros y tomando notas, ni enviando incontables informaciones y ejemplos a la memoria. Lo que se aprende es demasiado complicado y sutil, además de ser mucho. Aprendemos a escribir sin sospechar que estamos aprendiendo ni qué estamos aprendiendo. Todo apunta a que necesariamente aprendemos a escribir de lo que leemos, y a medida que leemos. Ése es el mecanismo que debe ser explicado.

El aprendizaje como actividad cooperativa

La alternativa que propongo es que el conocimiento de todas las convenciones de la escritura llega a nuestras mentes —igual que nuestro conocimiento de la lengua hablada, y del mundo en general— sin conciencia de que estamos realizando un aprendizaje. El aprendizaje es inconsciente, no esforzado, incidental, vicario y básicamente cooperativo. Es incidental porque aprendemos aun cuando aprender no sea nuestra intención fundamental, vicario porque aprendemos de lo que otros hacen y cooperativo porque aprendemos por medio de otros que nos ayudan a lograr nuestros propios fines.

Consideremos el espectro y los alcances del lenguaje oral que los niños aprenden durante los primeros cuatro o cinco años de sus vidas. Miller (1977) estimó que los infantes incorporan palabras a su vocabulario a un ritmo promedio de una por cada hora de su vida despierta, lo que hace un total de varios miles por año. Los niños pequeños aprenden gramática (para poder hablar y ser entendidos) con una complejidad que desafía el análisis lingüístico. Dominan una multitud de expresiones idiomáticas e intrincadas gradaciones de cohesión y registro que muchos adultos no supondrían que ellos mismos observan, ni menos aún sus niños. Aprenden complicadas sutilezas de entonación y gestualidad. Hacen todo esto sin enseñanza formal, con escasos ensayos y errores visibles, y prescindiendo absolutamente de todo diagnóstico deliberado o intervención remedial.

Hay una selectividad exquisita. Los chicos empiezan a hablar como sus padres, luego como sus pares y más tarde, probablemente, como sus personajes favoritos del espectáculo o el deporte. No aprenden a hablar como cualquiera a quien oyen hablar, ni siquiera como aquellas personas a quienes más oyen. Aprenden la lengua de los grupos a los cuales pertenecen (o esperan pertenecer) y resisten la lengua de los grupos a los que rechazan o en los cuales son rechazados. Aprenden —como ya he dicho en el ensayo anterior— de los clubes a los cuales pertenecen.

Este omnipresente aprendizaje trasciende las estructuras y hábitos del lenguaje y abarca también las maneras, vestimentas, formas de adornarse y demás modelos de conducta significativos. Se opera sin motivaciones abiertas ni intencionalidad ni deliberación (de la misma forma en que muchos de nosotros salimos de un libro o de un filme actuando como si fuésemos uno de los personajes).

Participación es el término que uso para describir ese tipo de aprendizajes (Smith, 1981a). No es un aprendizaje consecuencia de lo que alguna otra persona hace, sino un aprendizaje que se produce concurrentemente con la acción del otro, a condición de que nosotros mismos realicemos también esa acción. El comportamiento de la otra persona es nuestro propio ensayo de aprendizaje. Aprendemos cuando el otro hace algo que querríamos hacer y damos por sentado que nosotros seremos también capaces de hacerlo.

Los adultos nunca tienen el tiempo ni la competencia suficiente como para enseñar a los niños la lengua oral. Lo que hacen, en cambio, es oficiar de fuentes de información y de involuntarios colaboradores. Ellos son escuchados cuando hablan entre sí, y de ese modo muestran a los niños cómo y por qué se usa la lengua. Ellos demuestran que el lenguaje hablado se usa para propósitos que los niños esperan alguna vez realizar por sí mismos. A menudo la explicación del lenguaje está incorporada en la situación en la cual se lo usa. Alguien dice: "pásenme la sal", y recibe la sal. La televisión está repleta de ejemplos como éstos, especialmente en los anuncios comerciales. Algunas veces la explicación está verbalizada, igual que cuando los adultos o pares detallan un significado a un niño, pero por lo general la intención no es más deliberadamente pedagógica que cuando se le dice a un niño: "Mira, un Mc Donald's" Y si un chico quiere decir algo, un adulto o un amigo más competente lo ayudan a decirlo. A un niño que está pugnando por ser entendido nadie le pone una mala nota ni le da un ejercicio programado. Y no es que los niños tengan que tener una participación directa en la situación para aprender a decir lo que les gustaría decir. Aprenden cuando escuchan a los demás hablar con un propósito que comprenden, y que dan por sentado que pueden compartir. En la práctica, los adultos y pares admiten a los niños en el club de las personas que hablan como ellos. No esperan que los chicos sean expertos antes de tiempo, ni se anticipan a su fracaso. Para el ingreso, no hay requisitos previos.

En esas situaciones, los niños aprenden de lo que escuchan al "escuchar como un hablante". No consideran la lengua que están aprendiendo como algo remoto, como un atributo de los otros, sino como algo que ellos mismos quieren y esperan hacer. El niño se convierte en "aprendiz espontáneo", para decirlo con las felices palabras de Miller (1977), al tomar parte en las empresas de adultos

o pares que, sin saberlo, actúan como un "yo sustituto" en los ensayos y errores del aprendizaje. Y dado que los sustitutos tienen experiencia, tienden a presentar una gran variedad de ensayos y muy pocos errores, una combinación de la mayor eficacia para cualquier proceso de aprendizaje real. La única fuente de la compleja y sutil lengua oral que los niños aprenden para sus grupos sociales es el habla que oyen en esos grupos, a los cuales ellos pueden escuchar como hablantes. Y, evidentemente, todos los chicos que hablan como su familia y amigos deben ser muy buenos en ese ejercicio de escucha y aprendizaje. Deben haber estado haciéndolo desde mucho antes de saber decir una sola palabra por sí mismos.

Obviamente, los niños no aprenden acerca de la lengua oral en todo lo que oyen hablar. Hay veces que no entienden y otras que no están interesados, dos situaciones que, como todo maestro sabe, no son propicias para aprender (excepto para aprender que algo es confuso y aburrido). Obviamente también, los niños (y adultos) pueden oír y comprender lo que se dice sin hablar como un hablante en particular. Con frecuencia, "escuchamos como un oyente" cuando oímos lo que se dice pero no tenemos deseos ni expectativas de salir hablando como ese hablante. No nos vemos como pertenecientes a ese particular club. No somos esa clase de personas, y la participación vicaria no se produce. La consecuencia de no ser miembro del club es clara, para los niños y para los adultos: no aprendemos. En efecto, el cerebro aprende a no escuchar; cierra su sensibilidad (Smith, 1981 a).

La exclusión de cualquier club de aprendientes es una condición difícil de revertir, sea que nos la impongan nosotros mismos o que nos la impongan desde fuera.

La cooperación con los escritores

Ya he comentado cómo los adultos y los pares más competentes actúan como colaboradores involuntarios para que los niños puedan hacer su aprendizaje sobre la lengua hablada: los niños aprenden vicariamente, siempre que "escuchen como un hablante" en virtud de su implícita afiliación al particular club al cual pertenecen las personas a las que oyen hablar. Postulo ahora la hipótesis

de que, para llegar a ser escritores competentes, las personas usan de esa misma forma y desde muy temprano a los autores de textos escritos. Para aprender a escribir como un escritor, hay que leer como un escritor. No hay otra manera de adquirir el intrincado complejo de saberes que un escritor domina.

A la mayoría de los adultos alfabetizados nos resulta familiar la experiencia de hacer una pausa mientras leemos un diario, una revista o un libro, y luego volver sobre la ortografía de una palabra que nos ha llamado la atención. Nos decimos a nosotros mismos: "Ah, así era como se escribía tal palabra", especialmente si se trata de una palabra que habíamos oído previamente o que nos era familiar, como por ejemplo algún nombre de la radio o la televisión. La palabra puede escribirse o no como nosotros pensábamos que se escribía: igual parece nueva. Nosotros no habíamos empezado a leer para obtener esa lección de ortografía, ni nos dábamos cuenta de que mientras leíamos estábamos prestando atención a la ortografía (y a los demás aspectos técnicos de la escritura). Pero percibimos esa ortografía infrecuente —de la misma forma que nos daríamos cuenta si algo estuviera mal escrito— porque estamos escribiendo el texto a medida que lo leemos. Estamos leyendo como escritores, o por lo menos como usuarios de la ortografía. Tomamos nota de las palabras cuya ortografía deberíamos saber, porque somos de la clase de personas que conocen la ortografía.

Un segundo ejemplo: una vez más estamos leyendo despreocupadamente, y una vez más nos encontramos haciendo una pausa para releer un pasaje. Esta vez no es por la ortografía, ni tampoco porque no hayamos entendido el pasaje; en realidad lo hemos entendido muy bien. Volvemos sobre nuestros pasos porque algo en el pasaje estaba particularmente bien dicho, porque un toque de buena factura del texto nos ha llamado la atención. Hemos leído algo que nos gustaría haber escrito nosotros mismos, pero también algo que pensamos que no está fuera de nuestro alcance, hemos leído como un escritor, como un miembro del club.

Quisiera destacar que en ninguna de esas dos ocasiones aprendemos como consecuencia de lo que hemos leído. No interrumpimos nuestra lectura para estudiar la ortografía o el recurso estilístico que acaba de llamarnos la atención. Si aprendemos, aprendemos por el mero encuentro, vicariamente, concurrentemente. Si podemos escribir, es que hemos aprendido mucho más de lo que nos

damos cuenta. De hecho, me inclino a pensar que la palabra cuya ortografía nos resulta nueva, igual que la frase cuya redacción nos agrada, atrae nuestra atención adulta por tratarse de una excepción, porque ya conocemos la ortografía de la mayoría de las palabras que leemos. Debemos haber estado agrandando nuestro repertorio de ortografías a un ritmo semejante al de los niños que aprenden la lengua oral, a razón de centenares o miles de palabras por año. No éramos más conscientes de esos aprendizajes de aspectos específicos de la escritura de lo que fuimos del aprendizaje del significado de las palabras que conocemos. A veces sólo *a posteriori* nos damos cuenta de que hemos realizado un aprendizaje vicario cuando nos encontramos usando las palabras, frases o particularidades estilísticas de determinado autor que hemos estado leyendo.

No quiero decir con esto que nadie, ni siquiera los escritores más conspicuos, lea como un escritor todas las veces que lee. Eso no ocurre cuando nuestra atención está sobrecargada ni cuando tenemos dificultades para entender lo que estamos leyendo (¿Cómo se puede leer como escritor algo que no se entiende?) No hay muchas oportunidades de leer como un escritor cuando estamos totalmente absorbidos por el acto de leer y de captar bien cada palabra, o cuando intentamos memorizar toda la información. Tampoco ocurre eso cuando no tenemos interés en la escritura de lo que estamos leyendo. No salimos hablando como la guía telefónica después de haber buscado varios números. Y no hay lectura como escritores cuando no tenemos expectativas de escribir el tipo de lengua escrita que leemos. Esto último abona, nuevamente, mi tesis central de que el aprendizaje sólo se produce si nos percibimos como miembros del club. Podemos, y con frecuencia lo hacemos, leer simplemente como lectores, cualquiera sea el propósito para el que estemos leyendo. Pero, para aprender a escribir, debemos leer como alguien que escribe. Una lectura de estas características no necesariamente afecta la comprensión. En realidad promueve la comprensión, porque se basa en predicciones.

Para leer como un escritor participamos vicariamente en lo que el autor está escribiendo. Anticipamos lo que el autor dirá, de modo que él, de hecho, está escribiendo por encargo nuestro; no está simplemente mostrando cómo se hace algo sino haciéndolo con nosotros. La situación es idéntica a la del lenguaje oral, cuando los adultos ayudan a los más chicos a decir lo que quieren decir y no

pueden. El autor se convierte en un colaborador involuntario. Todo lo que el aprendiente quisiera deletrear bien, el autor lo deletrea bien. Todo lo que el aprendiente quisiera puntuar, el autor lo puntúa. Cada matiz de expresión, cada mecanismo sintáctico relevante, cada cambio de frase, el autor y el aprendiente lo están escribiendo juntos. Pedacito por pedacito, una cosa por vez pero incontables veces en el transcurso del tiempo, el aprendiente aprende, leyendo como un escritor, a escribir como un escritor.

Desde luego, esto implica también una necesidad de escribir, especialmente para los principiantes. La escritura le permite a uno percibirse como escritor, como miembro del club, y así aprender a escribir leyendo.

También hace falta que un maestro u otro profesional actúen como colaboradores inmediatos del aprendiz de escritor, para apoyarlo y alentarlos, pero también para suministrarle conocimientos técnicos que un texto no le puede aportar. Esos conocimientos técnicos van desde el uso de los clips para abrochar papel, de las fichas alfabéticas y del cesto de papeles, hasta la naturaleza y utilidad de los borradores y de la corrección, nada de lo cual es visible en los textos publicados y nada de lo cual, en consecuencia, puede ser demostrado por el autor. A la lista precedente se podrían agregar todos los concomitantes emocionales de la escritura, desde la frustración hasta la risa, que las personas que no son miembros experimentados del club de los escritores rara vez parecen apreciar y que por lo general no constituyen motivo de consideración dominante en las aulas.

El rol del maestro

Los maestros tienen dos funciones de importancia clave en la orientación de los niños hacia la alfabetización. Deben demostrar usos de la escritura y deben ayudar a los niños a usar la escritura ellos mismos. Dicho en otras palabras, los maestros deben demostrar las ventajas que ofrece la pertenencia al club de los escritores y garantizar que los chicos puedan incorporarse a ese club.

Los maestros no tienen que enseñar a los niños a leer como escritores, aun cuando durante un tiempo los alumnos van a necesitar de su colaboración para leer. Y, por supuesto, deben ayudar

a los niños a escribir (y esto no significa enseñarles qué es escribir), de forma que ellos puedan percibirse a sí mismos como miembros del club de escritores. Los maestros también deben garantizar que los niños tengan acceso a materiales de lectura pertinentes al tipo de escritor que ellos están interesados en ser en determinado momento. Deben reclutar a los autores que se convertirán en los colaboradores impensados de los pequeños.

Lo que es más importante, los maestros deben ayudar a los pequeños a percibirse como lectores y escritores desde antes de que ellos sepan escribir y leer por sí solos.

No es difícil imaginar cómo se puede ayudar a un niño a leer antes de que sepa leer por sí solo: alguien debe hacer la lectura por él. Hay que hacer a un lado el temor de que un chico al que se le lee se volverá dependiente o perezoso. Los chicos que ya sean capaces de leer algo que quieran leer no tendrán la paciencia de esperar que alguien se los lea, del mismo modo que no esperarán que alguien hable por ellos cuando ya saben hablar solos.

Es instructivo observar qué ocurre cuando se lee a los niños pequeños. Primero, ellos dejan que alguien les lea (escuchan como un oyente). Luego, la otra persona lee *con* ellos (escuchan como un lector). Finalmente, la situación más extrema surge inevitablemente cuando el chico quiere dar vuelta la página antes de que su colaborador llegue al fin de la misma (el niño está leyendo). Desde luego, un maestro no siempre puede tener tiempo para leer con cada niño individualmente, pero no hay necesidad de que sea siempre el maestro quien realice la tarea. Otros niños pueden asumir el papel de colaboradores, o se puede hacer que los alumnos lean juntos en pequeños grupos, o se puede reclutar a lectores ajenos al aula. Lo esencial es que la lectura sea una actividad natural, preferentemente iniciada por el niño para sus propios fines, sean éstos los de disfrutar de un cuento, compartir una carta, un artículo periodístico, o averiguar qué dice un cartel o la programación televisiva.

Resulta un poco más difícil imaginar cómo se puede ayudar a los niños a percibirse como escritores antes de saber escribir. No basta con que un maestro (o algún otro colaborador) actúe como secretario del chico, haciéndose cargo de la ortografía, la puntuación y demás. Hay muchas otras decisiones y convenciones frente a las cuales un principiante necesita ayuda, como se verá en el próximo ejemplo.

El objetivo debe ser una colaboración tan estrecha que el niño se sienta personalmente responsable de todos los detalles de un cuento (o poema o carta), aun cuando no haya sido él quien pensó en primera instancia ni una sola palabra. Primero, niño y maestro tienen que dejar sentado que el niño va a escribir un cuento, que va a ser un escritor. Luego, puede desarrollarse un diálogo como éste:

Maestro: ¿Sobre qué querés escribir un cuento?

Niño: No sé. (El problema del niño no difiere del de un estudiante universitario que debe elegir un tema de monografía: no es que no haya cosas sobre las que escribir, sino que el número de alternativas es apabullante).

Maestro: (escarbando en su conocimiento de los intereses del chico) ¿Querés escribir sobre un astronauta, un cocodrilo, una bruja, un jugador de fútbol o sobre vos mismo?

Niño: Sobre un astronauta.

Maestro: (escribe el título) ¿Cómo empieza el cuento?

Niño: No sé.

El maestro ofrece algunas alternativas; el niño selecciona, el maestro escribe.

Maestro: ¿Qué ocurre después?

Niño: No sé.

Y así sucesivamente... Siempre el maestro ofrece alternativas atractivas para el chico, y el chico selecciona. Ese mecanismo se torna especialmente importante cuando se llega al final. Existe el mito de que los niños (y muchos estudiantes universitarios) sólo pueden producir textos muy cortos. Pero en realidad basta con una leve incitación para que se lancen a escribir y escribir, como si quisieran vaciar sobre el papel todo lo que tienen en la cabeza. El problema de los niños (y el del estudiante universitario) probablemente pase por el desconocimiento de una convención apropiada para finalizar. Existen maneras estándar de concluir una pieza de escritura; si alguien no sabe cómo detenerse, tal vez puede ser ése el momento en que se detenga. Y el maestro debe ofrecer una gama de salidas posibles.

Cuando todo eso ha sido cumplido, el chico se siente responsable de todo el cuento, y de hecho lo ha sido. Se trataba de una escritura en colaboración. El cuento no hubiera sido escrito sin la contribución de ambas partes. No tiene más sentido hablar de quién fue el que escribió, que preguntarse quién movió una mesa, si el maestro y el alumno la levantaron juntos pero ninguno de los dos lo hubiera podido hacer por separado.

Para convertirse en escritores, los niños deben leer como escritores. Y para leer como escritores deben percibirse como escritores. Los niños —como los adultos— leerán cuentos, poemas y cartas de manera diferente cuando vean esos textos como cosas que ellos mismos podrían producir; escribirán vicariamente con el autor. Pero para verse como escritores necesitan la colaboración de otras personas que son miembros más experimentados del club.

No hay modo de ayudar a los niños a que se perciban como escritores si ellos no están interesados. Es por eso que la primera responsabilidad de los maestros debe ser la de demostrar a los niños que la escritura es interesante, posible, satisfactoria y digna del esfuerzo. Los maestros que no son, ellos mismos, miembros del club no pueden hacer ingresar niños a él.

¿Cómo pueden esos maestros aprender a verse como escritores? Deben leer ellos también como escritores, y para hacer eso deben, como los niños, colaborar con otros que están comprometidos en la empresa de la escritura. Para la mayor parte de los maestros esto será fácil —ellos pueden escribir con sus propios alumnos en una colaboración tan estrecha que nadie pueda decir a quién pertenecen los éxitos o los fracasos. Lo que importa en el largo plazo no es cuán expertos puedan ser maestros y alumnos en el arte de escribir, o si escriben juntos o por separado, sino la manera en la que leerán cuando se vean a sí mismos como miembros del club de los escritores. Los maestros que escriben poesía con los niños se encontrarán a su vez con que ellos mismos leen la poesía de un modo diferente. Leerán como miembros del club de los poetas. Y como miembros del club, aprenderán.

Superando las desventajas de la escuela

Lamentablemente, la escuela puede no ser el lugar más propicio para que los niños se perciban como miembros del club de

escritores. En la mayoría de ellas hay “requisitos de admisión” y “cuota de ingreso”. La forma en que están organizadas las escuelas no siempre estimula la colaboración, suele privilegiar la instrucción por sobre la demostración y la evaluación por sobre cualquier actividad. Un enfoque “programático” puede reducir la alfabetización a algo ritual y trivial para los niños, y dejar escaso tiempo para la participación en escrituras significativas. Los maestros nunca pueden ser colaboradores de niños que los ven como jefes o como antagonistas.

El peso de los ejercicios, tests y rutinas de un aprendizaje así enfocado es tal, que algunos maestros tienden a perder de vista para qué sirve realmente el lenguaje. Puedo aportar una lista, breve e incompleta, que abarque las actividades más significativas de lectura y escritura que se pueden realizar hoy en día en una escuela:

La lengua escrita es para leer cuentos, publicar libros, recitar poemas, representar obras de teatro, cantar canciones, difundir periódicos, enviar cartas, contar chistes, pasar mensajes, enviar tarjetas, rotular cajas, seguir instrucciones, hacer planes, cocinar recetas, intercambiar mensajes, organizar programas, planificar excursiones, comparar catálogos, consultar guías de espectáculos, distribuir memos, fijar carteles, cobrar cuentas, exhibir afiches, plagiar a otros, esconder diarios íntimos. La lengua escrita sirve a las ideas, a las acciones, a la reflexión y a la experiencia. Su finalidad no es poner de manifiesto nuestra ignorancia, ni permitir que se roce nuestra sensibilidad ni que se evalúe nuestra capacidad.

¿De qué manera, entonces, pueden los maestros ayudar a los niños a ver las ventajas y posibilidades del club de los escritores, pese a todas las limitaciones que la escuela plantea? Los maestros deben hacer participar a los niños en hechos de lengua escrita tan a menudo como sea posible, y protegerlos del efecto destructivo de actividades carentes de significación que pueden evitarse. El primer paso es que los propios maestros aprendan a distinguir la escritura significativa del ritual sin sentido, y el segundo es que sean abiertos ante las diferencias que surgen con los niños y que las discutan con ellos.

En particular, los maestros deben protegerse y proteger a los niños de las paralizantes consecuencias de la evaluación. En aquellos casos en que la evaluación y la calificación sean inevitables, como con tanta frecuencia lo son, puede dejarse en claro a los niños que la “nota” se pone por razones administrativas o burocráticas que

nada tienen que ver con la escritura "real". La calificación nunca ha enseñado nada a un escritor (excepto que el no es miembro del club). Los escritores aprenden porque toman contacto con la escritura, y no porque se les pongan letras o números a sus intentos y a sus capacidades. Los niños (y los estudiantes universitarios) que escriben sólo para una nota han adquirido una extraña noción sobre las ventajas del club de los escritores.

No estamos hablando de la "corrección", cosa que, de todos modos, nunca ha hecho de nadie un mejor escritor. En primer lugar, la corrección suele limitarse a poner de manifiesto cosas que los aprendientes casi seguramente saben que no pueden hacer. La corrección sólo vale la pena si el alumno la solicita en algún caso, y para pedir correcciones uno debe considerarse un profesional, un miembro reconocido del club. No estoy diciendo aquí que no haya normas, sino que las normas deben surgir de lo que el aprendiente quiere y espera lograr. El énfasis en la supresión de errores da como resultado la supresión de la escritura.

Para muchos maestros, es difícil no ver la evaluación como una necesidad. Las notas y calificaciones tienden a contaminar todo el clima en el cual se trabaja y se estudia. Los maestros pueden no haberse enterado del devastador efecto de tales evaluaciones sobre la sensibilidad, o de su inevitable conexión con actividades carentes de sentido. La escritura que se realiza con un propósito ni requiere ni permite la evaluación más allá de la adecuación a ese fin, que sólo puede ser juzgada por el aprendiente mediante la comparación con textos de similar propósito de miembros más experimentados del club. Ésa es la forma en que los niños aprenden. Ellos no necesitan ser dirigidos para buscar la mejor manera de hacer lo que quieren hacer: la buscan por sí solos. Los niños nunca se satisfacen con pronunciar una versión inadecuada de la lengua de los grupos a los que adhieren, no más que cuando quieren vestirse o adornarse de un modo no convencional. Si son miembros de un club, quieren estar a la altura de sus normas. Un chico que no quiere aprender está demostrando claramente la exclusión del grupo, voluntaria o impuesta.

La escuela debe ser el lugar donde los niños son iniciados en el club de los que escriben tan pronto como sea posible, con plenos derechos y privilegios aun en su carácter de aprendices. Ellos leerán como escritores y aprovecharán todo lo que el club ofrece, si no se les cierra la puerta en las narices.