



Relaciones productivas y conflictivas entre lengua oral y lengua escrita. ¿Qué prácticas y qué herramientas modulan la lengua?

Natalia Silvina Fiore*

En Argentina, la problemática del “fracaso” escolar y la exclusión educativa es central dentro de las políticas educativas y lingüísticas. Esto puede observarse analizando, por ejemplo, que el *Diseño Curricular de Educación Primaria* de la Provincia de Buenos Aires (2008) al mismo tiempo que prescribe uno de los primeros propósitos de la escuela, enseñar a leer y a escribir, presenta el siguiente diagnóstico:

El Primer Ciclo concentra el mayor índice de repitencia de todo el trayecto de la educación primaria, fundamentalmente porque los niños y niñas no logran alfabetizarse en los tiempos que la escuela espera y con las propuestas que ésta ofrece. En tal sentido, la institución [escolar] tiene que hacerse cargo del primero de sus propósitos: enseñar a leer y a escribir. La no adquisición de la alfabetización en tiempo y forma obstaculiza el desempeño de los niños y niñas en todas las áreas, y es una de las causas más frecuentes de abandono. (Diseño Curricular, 2008: 90)

Desde este posicionamiento, que explícitamente asocia el propósito de “enseñar a leer y a escribir” con el objetivo de evitar la repitencia y el abandono, resulta interesante indagar en torno de las concepciones que han marcado a la escuela argentina en las últimas décadas respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; es más, es necesario empezar a interrogarse cómo esas concepciones afectaron los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y, a su vez, cuáles son los problemas que hay que abordar para pensar colectivamente los modos de enseñar a leer y a escribir en las escuelas argentinas de hoy, sabiendo que nuestra cultura actual se caracteriza por una ininterrumpida saturación de mensajes e informaciones y, que lo que entendemos por “leer” y “escribir” es una construcción social e histórica.

Un poco de historia hecha historieta

* Natalia Silvina Fiore es Profesora en Letras, graduada en la Universidad Nacional del Sur en el año 2013. Trabaja como docente de Literatura y de Prácticas del Lenguaje desde hace diez años en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Bahía Blanca. Ha concursado varias veces para carreras de Profesorado de Educación Superior universitaria y no universitaria.

natfiore@hotmail.com

El *toldo de Asfíer*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

ISSN 1853-3124. Año 7, Nro.13, octubre de 2016. pp. 90-102.

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-13/pdf/MFiore.pdf>

De acuerdo con Emilia Ferreiro, la escuela pública no ha logrado democratizar la lectura y la escritura porque sigue tratando de enseñar una técnica: “desde sus orígenes la enseñanza de estos saberes [leer y escribir] se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras; técnica de la correcta oralización del texto.” (Ferreiro, 2001:36)

Quino, a través de las siguientes dos tiras de *Mafalda*, representa de modo crítico ese método tradicional de la enseñanza de la lecto-escritura que fue hegemónico en la educación argentina hasta fines del siglo XX:

Técnica del trazado de las letras



Técnica de la correcta oralización del texto



Aún más, este método de enseñanza tradicional es cuestionado en aquellas tiras donde Mafalda y Susanita comprenden los textos que les proponen sus maestras en términos comunicativos: frente al famoso texto “mi mamá me mima... mi mamá me ama”, Mafalda contesta felicitando a la señorita por la excelente mamá que tiene. Es decir, convierte el tradicional método de enseñanza de la lecto-escritura en un acto comunicativo:



Y Susanita hace la misma lectura frente al texto: “Papá fuma su pipa”, cuestionando que, por no tener esa costumbre en Argentina, los que estudian deben irse al extranjero a “aplicar allí” sus conocimientos:



Por lo tanto, podríamos situar a esos “gestos” ficcionales de las dos niñas como la primera y la mayor crítica a la que se enfrentó la enseñanza tradicional de la lecto-escritura: la lengua es ante todo y, exclusivamente, una forma de comunicación.

Desde estas historietas, quiero dar lugar a pensar en el segundo paradigma acerca de enseñar a leer y a escribir que llegó a dominar la educación argentina en los inicios de la década del '90: el *enfoque comunicativo*, del cual el español Daniel Cassany con su libro *Enseñar Lengua* (1994) resultó ser su mayor referente: “en la nueva visión de la lengua, uso y comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real del aprendizaje [...] Aprender la lengua significa aprender a usarla, a comunicarse” (Cassany, 1994: 94). Este enfoque considera, entonces, a la oralidad y a la escritura como formas distintas de comunicación; en síntesis, define a la lengua como comunicación.

Abordar la enseñanza desde este paradigma implicó cambios significativos y positivos en relación con la selección de textos para enseñar a leer y escribir, ya que con la intención de recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación se propuso a los niños y niñas aprender con textos completos y no solamente con palabras, frases o fragmentos (como se hacía antes respondiendo al paradigma del “método tradicional”). Además, en la búsqueda por enseñar una lengua real y contextualizada se

usaron textos auténticos, es decir, que no habían sido creados especial y únicamente para la educación como lo muestran irónicamente las siguientes tiras de *Mafalda*:



En Argentina, podemos señalar como un exponente dentro del enfoque comunicativo a Marta Marín -especialista en lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua-, dado que en su libro *Lingüística y enseñanza de la lengua* (2006) no sólo se refiere al uso de la lengua en términos de "eficacia comunicativa" sino que también utiliza el concepto de "habilidad", tan presente en el discurso de Daniel Cassany (1994).

Al respecto de ese concepto, la investigadora Emilia Ferreiro considera que debido a que hay niños que ingresan a la lengua escrita "a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante)" y niños que entran a ella a través de un entrenamiento que consiste en "habilidades básicas" es que, en general, "los primeros se convierten en lectores; y los otros tienen un destino incierto"; esto sucede así, dice, porque al reducir al niño a mero aprendiz de una técnica menospreciamos su intelecto y le negamos "la aventura del aprendizaje inteligente" (Ferreiro, 2001:38).

Desde este posicionamiento, la propuesta es enseñar a leer y a escribir con la premisa de que los niños piensan a propósito de la escritura y de la lectura, como podemos analizar en las viñetas finales de estas dos tiras de *Mafalda*:

Guille piensa en torno a la escritura:



Mafalda piensa en torno a la lectura:



Una historieta para dar un salto al presente



“¡Y yo quiero saber qué pasa con Johnson, o con Fidel Castro!” grita Mafalda con el diario en la mano y un puño levantado.

Es que esta niña -como muchas niñas y niños- sabe que el diario es, para todos, un medio de comunicación y que leerlo es un acto comunicativo, pero, ¿para qué leer? Para saber; en eso consiste el “salto” histórico que se esconde ficcionalmente en el reclamo que hace Mafalda respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura: enseñar que la lengua es una forma de conocimiento.

En la configuración de esta nueva perspectiva están los trabajos de dos destacados investigadores argentinos: Maite Alvarado (1994, 2013) y Gustavo Bombini (2007), quienes aportaron a partir de la profundidad y exhaustividad de sus investigaciones la posibilidad de reflexionar teóricamente y abordar, desde y en la práctica, la relación entre escritura y pensamiento para dar cuenta de la lengua como forma de conocimiento; y, por otra parte, de asumir un posicionamiento crítico frente a la preeminencia y la casi total exclusividad del enfoque comunicativo como paradigma de la enseñanza de la lengua en la educación argentina. Ya que como señalan estos investigadores: “la concepción de la lengua como comunicación tal como fue divulgada en el campo de enseñanza [recordemos el título de Daniel Cassany: *Enseñar lengua*], omitió dimensiones constitutivas del lenguaje en sus relaciones con el pensamiento, con la construcción del conocimiento y como vínculo y escenario para la construcción de subjetividades” (Bombini, 2007: 56).

Por eso, para recuperar esas dimensiones constitutivas del lenguaje en sus relaciones con el pensamiento y con la construcción del conocimiento es necesario revisar perspectivas teóricas que no hayan sido estudiadas ni trabajadas aun en el campo de los debates sobre la enseñanza de la lengua y construir tradiciones teóricas nuevas basadas no sólo en la lingüística sino también en la filosofía, la teoría literaria y el análisis del discurso.

¿Con qué lengua enseñó?

Este recorrido histórico por las últimas décadas de la escuela argentina nos permite reconocer las tres perspectivas que llegaron a conformarse como paradigmas centrales dentro de los modos de enseñar a leer y a escribir: el *método tradicional* que planteaba el aprendizaje de la lengua como la adquisición de una técnica, el *enfoque comunicativo* que define a la lengua como una forma de comunicación y, la perspectiva construida por los investigadores Gustavo Bombini (2007) y Maite Alvarado (1994, 2013), que recupera la relación entre escritura y pensamiento para dar cuenta de la lengua como una forma de conocimiento. Conocer esa diversidad de enfoques y perspectivas que coexisten o coexistieron en el campo de la enseñanza de la lengua es importante porque, tal como defiende Gustavo Bombini en su

libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, “una visión sobre la lengua arrastra consigo una visión del mundo, sobre la sociedad, sobre los sujetos y sobre los modos que esa lengua pueda ser enseñada” (Bombini, 2007:126).

Es así como desde esta mirada se convierte en una demanda urgente e insoslayable, tanto en el ámbito de la formación docente terciaria y universitaria como en el campo de las prácticas educativas que se vienen desarrollando en las instituciones escolares de todo el país, construir instancias donde interrogar y debatir acerca de qué concepciones sobre la lengua son las más adecuadas para asumir el propósito de enseñar a leer y a escribir en una escuela que trabaja diariamente para que los niños y jóvenes progresen en sus estudios y nunca dejen de pensarse como estudiantes.

Desde mi punto de vista, defender una visión de la lengua como forma de conocimiento favorece el desarrollo de una conciencia doble sobre ésta misma, es decir, en tanto objeto de estudio y en tanto práctica histórica y socio-cultural. Y, esa conciencia, a su vez, propiciará el uso de la lengua como una herramienta intelectual para el aprendizaje y como una herramienta cultural para la participación en sociedad. Mientras que una visión de la lengua como mera forma de comunicación impide problematizar las imbricaciones que existen entre pensamiento y escritura.

Por lo tanto, es verdad, está demostrado, es imposible no comunicarse, pero reducir la comunicación a “cuatro habilidades lingüísticas integradas” y defender que el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real del aprendizaje “es” la comunicación, paradójicamente, como señala Bombini (2007), impide ver su riqueza y complejidad.

Sin embargo, hay un punto de retorno en esa grieta y es que tanto el *enfoque comunicativo* como los posicionamientos teóricos de Maite Alvarado y Gustavo Bombini coinciden en que el conocimiento de las diferencias entre lengua oral y lengua escrita es fundamental para el desarrollo de las prácticas de escritura. En este sentido Marta Marín señala: “el interés de la comparación entre el texto oral y el texto escrito reside en que las características del texto escrito son las que determinan qué habilidades hay que enseñar para que la escritura tenga eficacia comunicativa.” (Marín, 1999:102) Y, Maite Alvarado explica que la ausencia de propuestas pedagógicas que apunten a crear conciencia de la diferencia entre el lenguaje oral y el escrito, como dos códigos que no son asimilables -ya que esa conciencia no se adquiere espontáneamente- es probablemente una de las causas por las que, “luego de la adquisición

del código en los primeros años de escolaridad, no se producen avances realmente significativos de la escritura” (Alvarado, 1994: 84-102).

Entonces, si ya en 1994 para lograr devolverle a la escuela su capacidad de generar un proyecto social con respecto a la escritura era necesario hacer una revisión de la relación entre lengua hablada y lengua escrita y de las funciones que la escuela le asigna a la escritura como práctica; hoy veintidós años después, y siguiendo su propuesta, considero como una responsabilidad primordial de la escuela lograr que todos los estudiantes aprendan a leer y a escribir comprendiendo y siendo críticos de las relaciones “productivas” y “conflictivas” que existen entre oralidad y escritura y reconociendo, a su vez, a la escritura como una forma de conocimiento.

Ahora bien, al reformular de este modo el propósito de la escuela surgen nuevos problemas: ¿qué perspectivas actuales serán más útiles para abordar esta responsabilidad que exige, por un lado, tomar en consideración las relaciones productivas y conflictivas entre lengua oral y lengua escrita y, por el otro, abandonar definitivamente la idea tradicional de enseñar a leer y escribir como una “técnica” (o como una “habilidad”) y superar cualquier enfoque que reduzca la lengua a una mera “forma de comunicación”? ¿Cómo construir una mirada analítica y crítica sobre esas perspectivas y sus implicaciones con la enseñanza de la lengua?

Porque de eso se trata *enseñar la lengua*: enseñar modos de conocer, de interpretar y de transformar la realidad desde y a través de la *casa-prisión* del lenguaje.

Reformulaciones teóricas acerca del difícil y complicado viaje del cuerpo a través del lenguaje

Tradicionalmente y, siguiendo la esquematización que propuso Cassany en *Describir el escribir* (1988), las diferencias entre lengua oral y lengua escrita fueron comprendidas como características particulares de códigos completos e independientes. Sin embargo, en la actualidad esa caracterización más estricta requiere de nuevas reformulaciones.

En primer lugar, porque siempre existieron textos orales y textos escritos que compartieron rasgos de uno u otro código: es el caso de las *clases universitarias*, que fueron y son textos orales con rasgos del código escrito semejantes a los textos escritos académicos (asociado a temas específicos, alto grado de formalidad, propósitos objetivos, usos públicos, comunicación elaborada, etc.). En segundo lugar,

porque en la actualidad circulan textos escritos con claros rasgos del código oral, como es el mensaje de *WhatsApp*: un texto escrito que comparte muchas características de la conversación espontánea (asociado a temas generales, bajo grado de formalidad, propósitos subjetivos, usos privados, comunicación espontánea, etc.).

Por lo tanto, lo interesante es que, aunque el mismo Cassany reconocía ya en 1994 que existen y circulan “hace tiempo” textos, tanto orales como escritos, que no presentan todas las características de un código o que conjugan varios de ambos (mensaje en el contestador automático, fax, etc.), la consolidación de una nueva perspectiva acerca de las diferencias entre lengua oral y lengua escrita no sucedió hasta el surgimiento de nuevos soportes y herramientas para escribir.

Me refiero a la perspectiva de análisis actual que aborda las diferencias entre lengua oral y lengua escrita como “categorías continuas” (Cuadros y Alaníz, 2007), es decir, como categorías con límites difusos y como categorías integradas por textos prototípicos y periféricos. Esta nueva teoría considera que las características que diferencian la lengua oral y la lengua escrita como dos códigos distintos surgieron como resultado de una conceptualización mental de ambos y, que son una idea predeterminada y heredada especialmente útil para identificar “textos prototípicos” de las dos categorías polares, como la conversación cotidiana espontánea y el texto escrito académico de estudio.

Pero, ¿cuál es la importancia de preguntarse acerca del momento en que un nuevo punto de vista se consolida?

Walter Ong (1993) sostiene que la escritura reestructuró la conciencia: a fuerza de usar esta herramienta la mente del hombre terminó transformándose. Se trata de un proceso muy largo, explica Maite Alvarado en *La escritura y sus formas discursivas* (1999), en el que no solo la escritura fue cambiando sus funciones, sino que para que estos cambios se realizaran, también fue necesaria una serie de transformaciones, tanto en el soporte como en las herramientas que se usaban para escribir (Alvarado, 1999:15).

Por lo tanto, en la invención de recientes soportes y herramientas para escribir, la computadora y el celular, podemos encontrar las causas de la consolidación de un nuevo enfoque sobre las relaciones entre lengua oral y lengua escrita, que es necesario comprender y pensar críticamente porque nos

puede dar información acerca de cómo se está reestructurando nuestra conciencia. Analicemos esta cuestión.

La primera transformación de la escritura en relación con la computadora fue el procesador de textos; sin embargo, no fue hasta la popularización y masividad de Internet como red interconectada de comunicación a escala global, que las categorías entre lengua oral y lengua escrita se volvieron difusas y, a su vez, pusieron en cuestión la tipología más tradicional entre textos orales y textos escritos como productos de códigos completos y autónomos, independientes el uno del otro; esto sucedió fundamentalmente a partir del uso del correo electrónico y el chat, pero se profundizó con las diversas posibilidades de comunicación que suscitaron las *redes sociales* al incluir a aquéllos, y superarlos.

Con el celular, como nuevo soporte y herramienta para escribir, también sucedió algo semejante. Los “mensajes de texto”, que las compañías ofrecieron en principio como un servicio accesorio de la telefonía celular, se convirtieron en un medio alternativo para determinadas funciones de la comunicación, tan o más efectivo que las “llamadas”. Sin embargo, hasta aquí ambos mantenían sus funciones en un lugar relativamente estable y diferenciado. Hasta que la creación en 2009 de una “aplicación de mensajería multiplataforma” para celulares: el *WhatsApp Messenger* que “te permite enviar y recibir mensajes sin pagar por SMS” (porque usa el plan que el usuario ya tiene para internet), acorraló a las llamadas telefónicas, al punto de volverlas promociones “ilimitadas”; es que la inusitada masividad del *WhatsApp* convirtió al chat en el medio de comunicación más usado por las generaciones más jóvenes para “mantenerse en contacto” y comunicarse con amigos, parejas, familiares y hasta para establecer negociaciones laborales. Ya que, además de aprovechar de la mensajería básica, los usuarios de este nuevo medio pueden crear grupos y enviar entre ellos un número ilimitado de imágenes, videos y mensajes de audio. Un ejemplo concreto para pensar en el uso de esta nueva tecnología de la palabra es analizar la situación de una pareja que elige como medio de comunicar a sus amigos que “van tener un hijo” el envío de un mensaje de *WhatsApp* con la foto del test de embarazo, en el mismo momento que les dio positivo. ¿Qué se gana en esa inmediatez? ¿Qué se pierde en esa distancia efectiva (o quizás también afectiva)? ¿Y si pensamos en una declaración de amor?

Por eso es que, si a lo largo de la historia los sucesivos cambios en el soporte material favorecieron nuevos modos de relacionarse con los textos y una proliferación cada vez mayor de géneros escritos, tanto las redes sociales como el *WhatsApp* (que están alojados en el soporte del celular y las computadoras) darán lugar a nuevos modos de relación entre la lengua oral y la lengua escrita y

aportarán a la creación de nuevos “textos periféricos”. En ese sentido, acuerdo con Emilia Ferreiro cuando señala que:

Internet, correo electrónico, páginas Web, hipertexto, están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Esas tecnologías exigen en cambio, capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar. Hay nuevos estilos de habla y escritura que están siendo generados gracias a estos medios (Ferreiro, 2001:36).

Así, la construcción de nuevas tipologías y criterios con fines analíticos serán indispensables tanto para la comprensión de estas nuevas tecnologías y sus implicaciones como *medios de producción cultural* como para suscitar en ámbitos sociales y públicos –por ejemplo, las instituciones educativas- espacios de reflexión teórica y de orientación práctica para estimular un uso responsable y crítico de esta nueva tecnología de la palabra. Ya que sabemos que a fuerza de usar una herramienta el hombre y su conciencia terminan transformándose. Y, si la escritura hizo posible el análisis y la disección del lenguaje y del pensamiento, estemos advertidos de las consecuencias inimaginables que podrían implicar para el mundo social la equiparación de la lengua oral y la lengua escrita, como modos no solo alternativos sino equivalentes de comunicación, al punto de disolverse y asimilarse en una sola lengua que vaya a quebrar de una vez y para siempre la transitada y productiva polémica entre oralidad y escritura.

Frente a esta posible dinámica que estamos advirtiendo tenemos que asumir que, mientras estudiamos y enseñamos los nuevos estilos de habla y escritura generados por el uso de la computadora y el celular desde esta nueva perspectiva que trabaja con los dos códigos como “categorías continuas”, es nuestra responsabilidad seguir percibiendo y hacer percibir que la diferencia cualitativa entre hablar y escribir no se resume en que el habla, *como el trueno*, se escucha, y la escritura, *como el relámpago*, se ve [1], sino que existe una diferencia cualitativa radical que las hace inasimilables: esa diferencia es que el *habla* pone en el centro de la escena al cuerpo, porque existe el silencio, la mirada, la entonación, los gestos corporales, las expresiones faciales y la distancia corporal, todos ellos son parte de un código cultural, no universal, que es la *comunicación no verbal*: aquella capaz de envolver la palabra de imperceptibles detalles “inútiles” que no hacen más que significar que la comunicación cuerpo a cuerpo es real.

Entonces, en el mismo momento en que la lengua oral y la lengua escrita parecen haber perdido su especificidad es imprescindible volver a pensar la eficacia y el sentido de cada una de ellas, porque en las relaciones productivas y conflictivas que podamos establecer entre estos dos gestos, hablar y

escribir, se resume nuestra actividad de pensar y educar a los niños y jóvenes en las nuevas tecnologías de la palabra como herramientas para la transformación de (su) la realidad.

Cierre

Analicemos estos tres textos como “primera declaración de amor”:

Amo a Julia	
la felicidad	(poema-mural de Mario Ortiz)
clausura el poema	
Julia te amo...	(msj. de texto o <i>WhatsApp</i>)
<i>Te amo Julia</i>	(habla)

Estos tres ejemplos, uno de escritura literaria, otro de la escritura virtual y el último, del habla son, al fin y al cabo, tres prácticas que modulan, a su manera, “ese viaje difícil y complicado del cuerpo a través del lenguaje” -palabras de Roland Barthes (1983) en “Del habla a la escritura”-; por lo tanto indagar, conocer, sopesar sus diferencias es de suma importancia porque implica reconocer que hay algo en cada una de ellas que no es asimilable, porque sostener la diferenciación hoy es un modo de resistir a cierta reducción o simplificación actual de vivenciar las experiencias y la existencia humana.

Notas

[1] “El trueno, por decirlo así/ habla por sí mismo./ El relámpago no habla./Escribe.//En estos dos gestos se resume/el idioma del cielo.” Martín Gambarotta en *Seudo* (2000).

Bibliografía

- Alvarado, Maite (1994): “Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento” en *Contexto y Educação*, UNIJUÍ, Año 9, Núm. 35 pp. 84-102
- (1999): *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba.
- Barthes, Roland, (1983): *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*. México D.F., Siglo XXI
- Bombini, Gustavo (2007): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cassany, Daniel (1988): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Glòria (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- Cuadros, Mirtha y Alaniz, Silvana (2007): *Un mundo de sonidos en las aulas del siglo XXI*. San Juan, Argentina: EFU.
- Ferreiro, Emilia (2001): “Leer y escribir en un mundo cambiante”. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 33-39.
- Marín, Marta (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique.
- Ong, Walter (1993): *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.

Historietas

Quino (1996): *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

Diseños curriculares

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1 / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.