

Aporte al debate sobre la enseñanza de la lengua

Cinco ejes pensados desde la alfabetización inicial

Susana Bonilla | Marcela Fernández | Lucía Forteza | Norma Marín | Ximena Pena |
Lucía Sureda | Ximena Trucco* | Maestras. Montevideo.

Celebramos el debate porque es necesario. Nadie puede estar conforme con los resultados que estamos teniendo en los aprendizajes de la lengua; claramente, nos interpelan. Las prácticas de enseñanza, las orientaciones técnicas en la materia, las políticas de formación docente inicial y en servicio, los materiales escolares, son —en nuestra lectura— todas dimensiones del problema que necesitan ser evaluadas, revisadas, criticadas y, seguramente, transformadas integralmente si queremos cambiar esta realidad.

En el *colectivo* cada vez recibimos más estudiantes y maestras noveles en busca de una formación para la alfabetización inicial que sienten como muy insuficiente en sus trayectorias previas. También se suman más compañeras “experienciales” que exploran y reinventan la metodología en sus aulas. Aparecen escuelas que asumen

el ensayo en el ámbito institucional. Crece el movimiento con el transcurrir del tiempo...

Algo habrá entonces que merece ser compartido en una conversación honesta y abierta. Desde ese lugar, a continuación esbozaremos algunos ejes de nuestra propuesta metodológica, que pensamos pueden aportar a este debate.

I. Otros sentidos de la escritura en la escuela

«...el “nuevo” concepto de alfabetización ha terminado por borrar la verdadera naturaleza política de la lectura y la escritura y su enseñanza, al punto de que la hemos perdido de vista y, por ello mismo, hemos desplazado el foco de nuestros esfuerzos.

Nuestras energías han sido repartidas en las diferentes áreas del conocimiento y, como un efecto ciertamente negativo de este reparto, la enseñanza de la lectura y la escritura quedó relegada a una función meramente instrumental. Baste pensar en la idea postulada por ciertas didácticas acerca de que la escritura debe estar forzosamente relacionada con un contexto de emergencia, con una necesidad “real” de la vida de los alumnos,

* Integrantes de “Un colectivo docente en movimiento”. Desde su autoconvocatoria en el año 2011, el grupo recurre a aportes de la metodología “Natural e Integral” creada por la maestra uruguaya Cledia de Mello, asumiendo y resignificando su valioso legado. No obstante, la búsqueda del colectivo es potenciar nuestras singulares experiencias docentes desde la reflexión sistemática y abierta al diálogo con múltiples disciplinas y vertientes teóricas. Como decíamos en la primera narrativa que elaboramos, sostenemos «el propósito de contribuir en algo a las trayectorias de reflexión, ensayo y autoría de los maestros uruguayos» (Bonilla et al., 2012:64). Es oportuno precisar que el presente artículo se centra en aspectos vinculados a la enseñanza de la lengua, aunque no es el único campo disciplinar abordado desde el grupo. Asimismo, cabe puntualizar que más allá de las autoras de este texto, el colectivo está conformado por otras compañeras de diferentes escuelas y permanece siempre abierto a nuevas integraciones. Contacto: uncolectivoenmovimiento@gmail.com

como si la escuela no formara parte de esa vida o como si lo que sucede dentro de la escuela fuera algo completamente artificial.» (Cardozo, 2012:5)

¿Para qué escribimos en la escuela? Como colectivo pensamos que responder esta pregunta nos permite definir nuestras prácticas de enseñanza en la materia.

Como plantea Cardozo (2012), mucho se ha insistido en la importancia de escribir para resolver problemas, para satisfacer necesidades “reales”, inmediatas, contextuales. Así han cobrado centralidad, actividades como enseñar a escribir una invitación para un cumpleaños, un afiche para prevenir accidentes de tránsito, un cuento para un concurso, una receta de cocina para un blog, una carta a la directora de la escuela para solicitar la reposición de un vidrio roto, entre otras. Y de la mano de esto, la preocupación por las tipologías textuales, las siluetas, la adecuación al propósito y al destinatario, la situación comunicativa; la hegemonía de la pragmática, postulada como principal nivel de la lengua y objeto de nuestros desvelos al enseñar.

Nada hay que objetar a cada una de estas actividades en sí mismas. Todas nosotras las hemos integrado a nuestras prácticas cuando ha sido oportuno y sabemos que pueden ser parte de proyectos didácticos *movilizadores*. A nuestro entender, el problema radica en los efectos de organizar la enseñanza de la escritura asumiendo como ejes centrales el paradigma de la comunicación y la pragmática en cuanto nivel de la lengua. También estriba en que este enfoque y el que aquí planteamos «...*compiten por el tiempo pedagógico*» (Cardozo: 2012:2), por lo que adquiere relevancia la cuestión de qué se jerarquiza en el devenir escolar. Esto supone tomar opciones diferentes, tanto en términos de la *priorización* de contenidos, de la metodología de enseñanza que se despliega, de la selección de actividades que se proponen, como de la frecuencia y sistematización de las mismas.

Desde nuestra propuesta de alfabetización, otras son las razones sustantivas para escribir en la escuela. Podemos sintetizarlas así: 1) escribimos para aprender a escribir, 2) escribimos para construir nuestra memoria como personas y como grupo, 3) escribimos sobre lo que aprendemos.

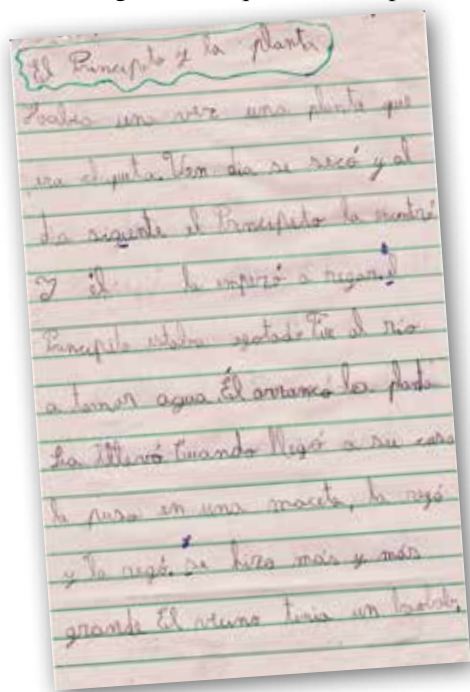
En cuanto a la primera razón mencionada, podemos apuntar que en nuestras clases se explicita y se visibiliza la importancia de aprender a escribir. Conversamos con los niños para evidenciar que se trata del aprendizaje de una práctica compleja, que supone poner en juego la atención y la memoria, que implica desplegar distintas habilidades en simultáneo, que exige esfuerzo y ejercitación, que requiere del tiempo lento de los procesos; práctica que provoca placer, pero que también puede producir angustia. Por eso, la hoja en blanco y el “*escribí como tú puedas*” no son –para la mayoría de los niños– la mejor manera de empezar. Es así que nuestra propuesta ingresa cotidiana y sistemáticamente en la reflexión metalingüística sobre todo lo que nuestro cuerpo hace al escribir¹, jerarquiza el sostén del abordaje grupal y gradúa las actividades de escritura “sin apuro” por dejar que los niños escriban solos. Claro que transitamos un proceso que busca su mayor autonomía, pero la velocidad no es constante. En cualquier grado, pero especialmente en el caso de primero, este comenzar despacio da seguridad a todos –también a quienes presentan mejores desempeños– y es garantía de incluir a la mayoría o a la totalidad de los niños en la propuesta de alfabetización.

En este marco es que se proponen actividades en las que el único objetivo es aprender a escribir: que un niño “muestre” cómo se escribe una palabra (mientras la maestra observa como se realiza el trazado para intervenir en lo grafo-motriz), “jugar” a descubrir y borrar la letra correcta en el pizarrón (dada cierta consigna basada en las características del fonema correspondiente o del grafema en cuestión), escuchar la frase y decir si es o no un enunciado y por qué (para cuando se está sistematizando este concepto), entre varias posibles. Entendemos que es relevante que los niños sean partícipes de los fundamentos y del sentido de lo que hacemos cada día para avanzar en el logro del objetivo señalado.

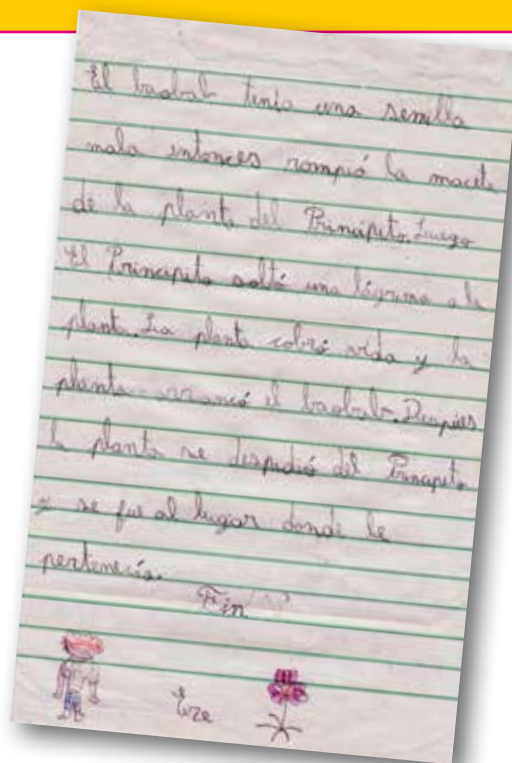
¹ Ver apartado II del presente artículo “El aprendizaje de la lengua escrita ‘pasa’ por el cuerpo”. Este abordaje es acompañado por el estudio de la historia de la escritura, vista en relación con la evolución de la especie humana.

Otro de los sentidos de la escritura que priorizamos, refiere a escribir para construir nuestra memoria como personas y como grupo escolar, para dejar “huella” de nuestra *experiencia* (Larrosa, 2006). Esto nos posibilita volver sobre ella para evocarla y continuar aprendiendo, así como para contar a otros –pares, familiares, docentes– aspectos significativos de lo que hacemos en clase. En esa línea, una exposición de objetos “especiales” del grupo, cierta participación en una fiesta escolar, un taller con los abuelos, la escucha de un poema que nos conmovió, son algunos ejemplos de *experiencias potentes* que merecen ser parte de esa memoria escrita.

Así, adquiere especial importancia el cuaderno como soporte material y afectivo del relato que vamos construyendo durante el año². Por ello, en el grupo se explicitan sus convenciones de uso, en el entendido de que el aprovechamiento del espacio gráfico necesita ser objeto de enseñanza, acompañando su apropiación individual y progresiva. En el cuaderno conviven entonces textos de elaboración colectiva, comunes a todos los integrantes del grupo, con otros de creación individual que –junto a las imágenes que cada niño produce– aportan en la construcción de la identidad singular, a la que también apostamos.



² Como es evidente, el cuaderno coexiste con otros soportes que se utilizan en clase para escribir: el pizarrón o la pizarra, la *tablet* u otros dispositivos digitales para procesar textos, el papelógrafo de uso colectivo, el portfolio de seguimiento personal, etcétera. No obstante, para el sentido de la escritura que analizamos en este punto, el cuaderno continúa siendo el soporte más adecuado.



Imágenes de producción escrita autónoma, correspondientes a un niño de tercer grado, luego de escuchar un fragmento de la novela *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry (escuela categorizada de contexto muy favorable)

Una tercera razón por la que escribimos desde la propuesta de alfabetización que nos convoca, alude a poder pensar sobre los saberes que aprendemos. Ingresamos así en la llamada *función epistémica* de la escritura³, en tanto que permite representar y reestructurar el propio pensamiento, aprendiendo acerca de lo que escribimos. Lograr escribir sobre cierto aspecto de algún tema que estamos estudiando supone no solo retener información, sino seleccionar lo relevante, poder formularlo en enunciados que incluyan conceptos, y establecer relaciones entre ellos⁴. Implica, entonces, poder tomar distancia y reflexionar sobre el asunto, configurando una actividad intelectual de gran exigencia para el niño. Por tanto requiere de una intervención docente secuenciada y sistemática, dispuesta a integrar la enseñanza de la lengua en el abordaje de otras disciplinas, en oposición al tratamiento recortado y fragmentado de los contenidos como criterio didáctico y metodológico.

³ Una revisión sobre los alcances de este concepto puede verse en Serrano (2014).

⁴ La tercera narrativa publicada por el colectivo (Bonilla et al., 2015) desarrolla la importancia que el abordaje del *pensamiento conceptual* asume en el marco de nuestra propuesta de enseñanza.

En este sentido, en nuestras clases se propone escribir qué aprendimos luego de ver un video sobre el Sol, o después de comparar fotografías de una calle en distintas épocas, o a continuación de leer un texto sobre las aves, entre tantas opciones posibles. Nótese que el énfasis está puesto en lograr escribir sobre los saberes en juego –involucrando los procesos intelectuales arriba explicitados– y no en el formato textual a producir (explicación tipo informe, esquema, mapa semántico o conceptual, cuadro comparativo, ficha temática, u otro).

II. El aprendizaje de la lengua escrita “pasa” por el cuerpo

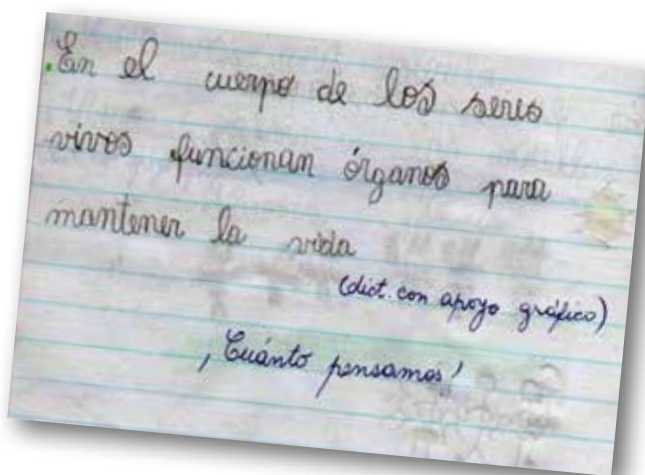
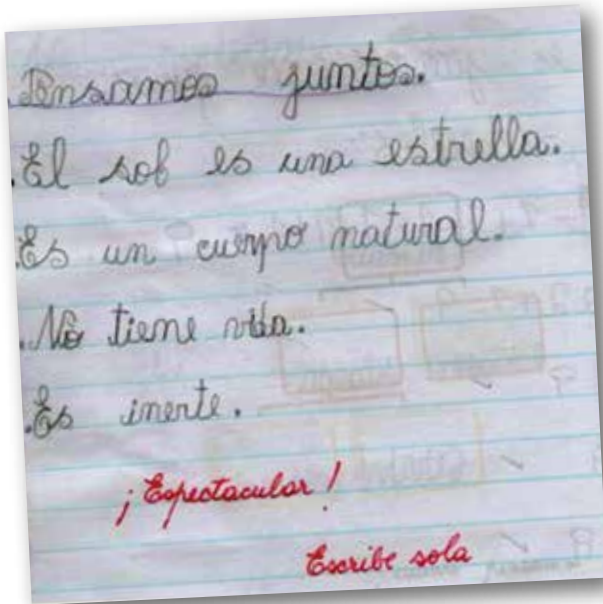
«En el contexto social cambiante y complejo en el que crecen los niños y las niñas de hoy, destacamos el lugar de la escuela como parte activa en el proceso de corporización iniciado en el hogar. Aquí se evidencian las marcas sociales que hacen del cuerpo una “insignia”. Actitudes posturales, gestos expresivos, formas de mirar y de escuchar, voces, rostros, modalidades de contacto y cercanía presentes en acciones y actos tanto de los docentes como de los pares, se “imantan” en los cuerpos de los niños y las niñas que asisten a la escuela.»
(Calmels y Lesbeguiris, 2013:22)

Considerando la metodología como un conjunto de prácticas sistemáticas, cabe destinar un espacio a la especificación de algunas de esas prácticas vinculadas al lugar que ocupa el cuerpo en el aprendizaje.

Así podemos relatar que todos los días se transitan ciertas rutinas que favorecen la *organización*, siendo este concepto parte fundamental de la propuesta. Generalmente se inicia la jornada, definiendo un lugar de encuentro para realizar una ronda que permita el contacto visual. El salón de clases, el patio, un corredor, pueden volverse lugares de encuentro; lo importante es remarcar ese momento.

En las primeras instancias remitimos a las diferentes sensaciones que nos habilita la ronda como disposición espacial. Podemos percibir al otro con el oído, con la vista, con el olfato, podemos sentir la diferencia térmica ante la cercanía de su cuerpo...

Luego se inicia la conversación haciendo conciencia de los diferentes órganos y funciones que están actuando en ese momento. Es importante dar cuenta de que para producir esa comunicación no solo actúan la boca y el oído. Reconocemos que hay un cerebro que piensa, define y organiza el mensaje que se va a transmitir. Asimismo verificamos que, para transformarse en palabra hablada, hay una participación directa del aire que ingresa y egresa de nuestro cuerpo, que atraviesa distintos órganos hasta producir la voz. Será esa voz la que, en relación con los movimientos que realiza nuestra boca al producir los diferentes puntos de articulación, permitirá generar los diferentes fonemas. Reflexionamos acerca de que nos comunicamos también con la mirada, con los gestos, con un lenguaje compartido, con múltiples lenguajes...



Muestras de escritura colectiva, registro de una niña de primer grado (escuela categorizada de contexto medio)

Explicitar estos procesos da cuenta de la gran actividad cognitiva y corporal que se despliega al conversar, al circular la palabra. A su vez permite visualizar algunos importantes logros y progresos que los niños han conquistado hasta el momento: sentarse, caminar, hablar; reconociendo así la gran capacidad que tenemos todos para aprender. Es en el devenir de esta trayectoria subjetiva que se enseña a situar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

«A diferencia del respirar u otra función orgánica que vienen programadas biológicamente, el andar en bicicleta, así como el caminar, el escribir y los demás conocimientos requieren de un aprendizaje. Es precisamente por eso que los procesos de aprendizaje son constructores de autoría. Lo esencial del aprender es que simultáneamente se construye el propio sujeto.» (Fernández, 2002:38)

Posteriormente, en sucesivas instancias de ronda, en el propio proceso de construcción de grupalidad, vamos transitando por distintas experiencias y abordando múltiples temáticas de estudio, que conducen a la necesidad de registro por las razones desplegadas en el anterior apartado. Se recurre a diferentes formas de expresión vinculadas a los saberes en juego, incluyendo la palabra escrita.

Pasamos entonces a la producción colectiva oral de un enunciado⁵ que pretende capturar parte de la experiencia vivida. El “andamiaje” docente se vuelve fundamental en este momento, para que los niños reflexionen sobre la pertinencia, coherencia y organización de ese enunciado. A su vez, el desafío de su producción escrita conlleva el esfuerzo de reconocer la diferencia entre las características propias de la oralidad y las de la escritura. Así, en función de la necesidad de segmentación, se dialoga acerca del número de palabras que lo integran. Luego, para escribir cada una de las palabras se realiza el conteo y la descripción de los diferentes movimientos que efectúa la boca para producirlos, estableciendo cada correspondencia entre fonema y grafema.

En nuestras prácticas podemos introducir el uso de un espejo, donde el niño puede encontrar el repertorio de fonemas en su cuerpo; también lo puede hacer observando a otro compañero decir lentamente la palabra. Se trata de una apoyatura visual y sensorial potente, porque acontece en el propio niño. Esto nos hace pensar en que ese puente que pretendemos tender entre el mundo letrado y el niño, en realidad se origina en él y no en el exterior. Compartimos así la perspectiva de Alicia Fernández, al pensar sobre la corporeidad en el aprendizaje: *«El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, a partir de la experiencia de placer por la autoría: ser autor del acto de enseñar y de aprender»* (Fernández, 2002:39).

III. La importancia del abordaje de la conciencia fonológica

*«Al hablar de **conciencia fonológica** nos referimos a la habilidad metalingüística que consiste en acceder, detectar y manipular las unidades subléxicas que componen las palabras: sílabas, ataques y rimas así como también fonemas.*

[...]

Se ha demostrado que la conciencia fonológica es una fuerte señal del futuro éxito lector así como también se ha señalado que existe una relación recíproca entre lectura y conciencia fonológica (Bryant, MacLean, Bradley y Crossland, 1990; Jiménez y Ortiz, 2000).» (Fumagalli, 2010:89)

En el apartado anterior ya fue explicitado de qué manera se enseña, desde nuestra metodología de alfabetización, a identificar y a explorar el punto de articulación de cada fonema en la boca de cada uno. Esto implica que los niños logran acceder a una clasificación sensorial de los fonemas, distinguiendo los sonidos que se producen a nivel labial, labiodental, lingual o gutural (ver Arburúas *et al.*, 2013), y caracterizando cada uno de ellos⁶.

⁵ Ver prácticas de enseñanza al respecto en el apartado IV del presente artículo, alusivo al enunciado oracional como unidad lingüística de referencia.

⁶ A modo de ejemplo: los labios se aprietan para articular el fonema /m/, mientras que “explotan” para producir el fonema /p/.

La posibilidad de atender y manipular la secuencia sonora de la palabra se vuelve así una ruta central y permanente de la propuesta. Desde nuestras experiencias docentes se produce, en este sentido, lo que postula Jerome Bruner:

«A medida que se ejecuta un mismo acto, el sujeto puede anticipar con mayor antelación y precisión las consecuencias del mismo, permitiéndole reducir, por ejemplo, su velocidad y liberando a un tiempo la energía requerida para llevarlo a cabo y la cantidad de atención necesaria para su ejecución. En otras palabras, se liberaría capacidad de procesamiento de información y, con ello, surgiría la posibilidad de inserción de dicha conducta en secuencias de acción más amplias y complejas.» (Bruner apud Linaza, 1989: 22)

Esto se realiza en el contexto de producción colectiva del enunciado, pero también en otras actividades. A modo de ejemplo, se frecuentan a diario diferentes juegos breves para entrenar la conciencia fonológica en los distintos procesos que involucra.

«La conciencia fonológica está compuesta por diversos procesos que se inician con el despliegue del lenguaje oral y sientan bases para el acceso al lenguaje escrito; algunos de estos procesos se desarrollan de manera inconsciente, sin necesidad de instrucción y otros requieren de un aprendizaje formal o mejor dicho son consecuencia de la enseñanza de la lectoescritura.» (Fumagalli, 2010:90)

En la descripción de estas instancias lúdicas no profundizaremos en el presente texto, porque resultan de fácil acceso⁷ y porque el colectivo simplemente las toma como un recurso didáctico disponible y adaptable a la realidad particular de cada grupo.



Sí nos detendremos en una actividad que consideramos especialmente potente y tradicionalmente ligada a esta metodología: el dictado. Cabe aclarar que el dictado aparece aquí con el propósito de enseñar a escribir; no ya de evaluar o de verificar la memorización de reglas ortográficas, como ocurriera otrora. Se utilizan distintas modalidades de esta actividad, que pasaremos a describir a continuación.

Inicialmente, en el que llamamos *dictado-copia* es la maestra quien luego del análisis colectivo de los fonemas que integran la palabra, dibuja cada grafema para enseñar así la correspondencia, mientras los niños copian simultáneamente lo que se va escribiendo.

Luego, se incorpora el dictado más usual. En este caso, se aborda la *conciencia léxica* –al contar las palabras que conforman el enunciado a dictar– y luego la *conciencia fonémica* –al identificar la secuencia de fonemas de cada vocablo–. La correspondencia con el grafema es aquí realizada por cada niño en forma autónoma. De este modo, la corrección posterior de la maestra con cada niño se convierte en una instancia muy rica para avanzar en el marco de las posibilidades individuales. Asimismo, a medida que se sistematiza este tipo de actividades en el grupo, se modifican aspectos de su desarrollo, habilitándose el dictado a cargo de niños, el dictado en duplas, entre otras.

Otra variante es el *dictado con apoyo gráfico*, tomando en cuenta la duración acústica de las palabras. En esta modalidad se prioriza la *conciencia léxica*. Se comienza así escuchando el enunciado a dictar y se analiza la duración de cada palabra (*palabras cortas/largas, palabras cortas/medianas/largas*, según el nivel de complejidad que permita el grupo). Se las representa luego con líneas de distinta longitud y color. Por último, se escriben las palabras sobre las líneas trazadas previamente, o en un espacio aparte y debajo de las mismas.

⁷ Entre otros sitios posibles se sugiere visitar: www.foneticafonologia.blogspot.com.uy



Imágenes de dictado con apoyo gráfico, correspondientes a un niño de primer grado (arriba) y a una niña de segundo grado (abajo) (escuela categorizada de contexto favorable)

También el llamado *dictado musical* es una opción interesante para abordar la *conciencia léxica*. Aquí se invita a escuchar una canción y a descubrir qué palabras se omitieron en el texto de la misma entregado por el docente, procediendo luego a su escritura. En este caso se requiere un desempeño lector más autónomo que en los anteriores.

Desde el punto de vista de la escritura, el abordaje de la *conciencia fonológica* no apuesta solamente a que el niño avance hacia la hipótesis alfabética. Simultáneamente se busca –y se logra– una forma de apropiación del código que evita las omisiones, las alteraciones en el orden y algunas sustituciones de grafemas. También se habilita la reflexión sobre los casos en los que la correspondencia fonema-grafema no es biunívoca, introduciendo la ortografía desde el primer momento en cuanto rasgo propio de la escritura. No se considera preciso aguardar al surgimiento de la *conciencia ortográfica*; se asume y se verifica que la enseñanza de ciertas reglas o palabras permite evocarlas más adelante.

IV. Asumir el enunciado oracional como unidad lingüística de referencia

La tradición *chomskiana* muestra que todos los hablantes de una lengua logran componer, estructurar ideas y decodificar mensajes a partir de un saber que es innato, inconsciente e intuitivo (Di Tullio y Malcuori, 2012). El aprendizaje de la lengua en el contexto escolar dialoga, entonces, con este tipo de conocimiento de la misma. En este sentido asumimos que la escuela debe –desde su rol alfabetizador indiscutido– proponer una sistematización que favorezca la apropiación de la lengua estándar en todas sus dimensiones. Si se entiende a la gramática como «componente central y creativo del lenguaje» (*ibid.*, p. 20), se comprenderá que su abordaje es clave para enriquecer el dominio de las reglas que rigen el área en cuestión, y particularmente la escritura.

Desde este marco referencial, los enunciados oracionales otorgan una red de relaciones gramaticales sobre las que cabe reflexionar con los niños, desde sus primeras producciones (orales o escritas) en el ámbito institucional escolar, para que las mismas tengan un significado construido bajo las formas convencionales de la lengua.

En nuestra propuesta metodológica, estos abordajes se materializan en las rondas de comienzo de una jornada escolar, donde la *experiencia potente* que vivenciamos “nos presta palabras” para decir, opinar, argumentar o describir. Día a día, los niños que comienzan interviniendo con monosílabos irán



incorporando palabras a sus enunciados. Es tarea del maestro modelizar y favorecer formas de decir más completas que las iniciales. También se busca construir significados que respeten los aspectos regulares de la lengua, en especial, la sintaxis. El pensamiento del niño se irá estructurando desde formas más simples, pero no por esto fáciles –ya que la selección y la organización de las palabras, junto con su evocación, implican un intenso proceso cognitivo– a otras más complejas.

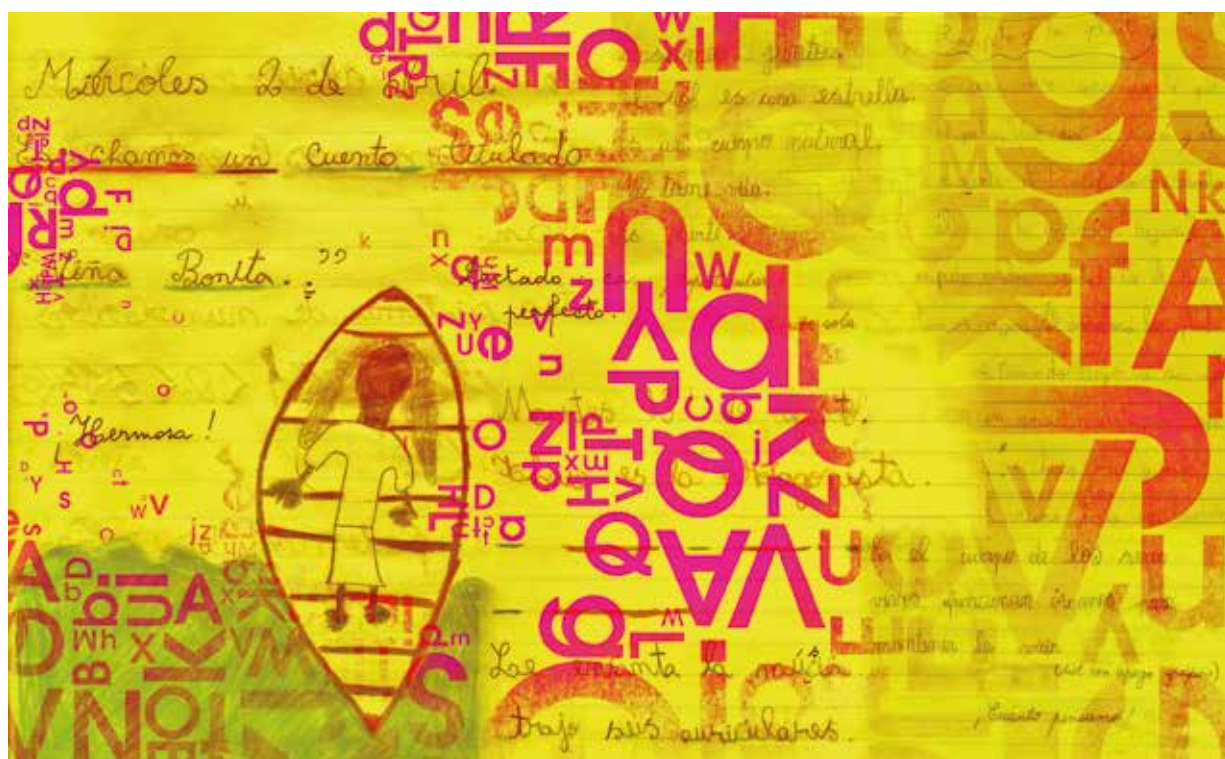
La actividad intelectual de producir enunciados oracionales nos permitirá detenernos sobre los elementos gramaticales o agramaticales de la formulación realizada. Se harán así presentes en la escritura de enunciados: los artículos –“palabras que acompañan”–, los sustantivos –“palabras que nombran”–, los adjetivos –“palabras que caracterizan o nos cuentan más sobre los sustantivos”– y otras clases que nos permitan lograr la construcción del sentido propio de la unidad lingüística. Dicha clasificación resulta además esencial para fundamentar la adecuada segmentación al escribir, configurando un apoyo muy útil a estos efectos. En simultáneo aparece la reflexión sobre la forma de seleccionar dichas palabras: ¿por qué *las* “acompaña” a *niñas* y no *los*?; si sustituyo *las* por *los*, ¿qué debo cambiar en *niñas*?; si borro la “s” de *niños*, ¿quién “acompañará” a esta palabra? Se “experimenta” con las palabras para respetar la concordancia e ir poniendo a prueba el conocimiento adquirido espontáneamente. Paulatinamente se van incorporando generalizaciones que dan cuenta del carácter sistemático de la lengua.

Por otra parte, estos análisis recurrentes van ampliando los repertorios lingüísticos de los niños, tanto a nivel léxico como gramatical, dado que se busca ir enriqueciendo los sintagmas que conforman el enunciado. Veamos un caso: *La niña juega*. Invitamos a pensar: ¿cómo es la niña?, ¿a qué juega?, ¿dónde lo hace?, explorando diversas resoluciones posibles.

A medida que el niño, el grupo y el grado lo habilitan, se va logrando escribir –desde el enunciado oracional como unidad lingüística de referencia– textos que revelan el conocimiento de las convenciones de la escritura. Nos importa la calidad de esas producciones porque da cuenta del dominio y de la apropiación de la lengua. Un texto con omisiones, conglomerados, falta de elementos cohesivos y –en ocasiones– extenso, no le permite a quien comunica expresar “a ciencia cierta” su mensaje, el cual difícilmente pueda ser comprendido por otros o por sí mismo con el transcurrir del tiempo.

V. La relevancia de la enseñanza de la escritura en cursiva

Muchos han tendido a reducir la Metodología Natural e Integral como “*la de la letra cursiva*”. Esta perspectiva resulta simplificadora, pues omite la importancia del abordaje de lo fonológico y de lo sintáctico como bases centrales e ineludibles de esta propuesta de enseñanza. No obstante, es cierto que la escritura en cursiva es también un componente relevante de la metodología en cuestión. En tanto que aspecto controvertido, nos parece oportuno fundamentar las razones de esta opción.



Una primera dimensión es que los caracteres en cursiva permiten incorporar mayúsculas y minúsculas, habilitando el acceso al conocimiento gramatical vinculado a las mismas (marcar el inicio del enunciado, distinguir el inicio de sustantivos propios y comunes, entre otros). En este sentido, a diferencia de las llamadas “mayúsculas corridas”, la cursiva posibilita una representación más compleja del saber lingüístico, a la que todos los niños tienen derecho a acceder tal como establece el texto programático vigente.

En segundo término, su semejanza con los caracteres en *script* –basta omitir los enlaces para transformar la cursiva en la letra de la imprenta, como ocurriría en la historia de la humanidad–, facilita el barrido lector para quien se encuentra en esta fase inicial del aprendizaje de la lectura. En este sentido hemos constatado un aporte a la fluidez lectora y a las mayores posibilidades de comprensión que esta fluidez lectora libera.

Una tercera razón vincula la escritura en cursiva con el desarrollo grafo-motriz de los niños. Nos referimos a que el trazo enlazado y con cierta direccionalidad que suponen estos caracteres, conlleva una economía de movimiento que optimiza el esfuerzo al escribir.

Claro que este trazado debe ser enseñado atendiendo a criterios de secuencia y frecuencia, como toda práctica que requiere lograr su sistematización. Sin embargo, luego de ello se conquista el mayor nivel de autonomía en esta materia, porque un niño que sabe escribir en cursiva puede adaptarse a elegir cualquiera de los otros caracteres; no así quien solo conoce el trazado de las “mayúsculas corridas”.

Otro aspecto que hemos observado en las aulas es que la escritura en cursiva, desde el punto de vista del uso del espacio gráfico, favorece visualmente la segmentación de palabras. Esto se verifica más allá de los casos en los que la presentación aglomerada de las palabras deriva de la hipótesis de conceptualización de base.

Finalmente cabe exponer la que quizás sea la razón más importante que sustenta esta opción. Desde esta metodología de enseñanza, en consonancia con el lugar de la corporeidad antes detallado, el trazado de la cursiva está ligado a la búsqueda de una letra personal que identifica a cada sujeto. A diferencia de los caracteres de la máquina –estandarizados, siempre idénticos, socios de la inmediatez–, la cursiva expresa la singularidad, la *autoría* de la producción.

«Las máquinas exigen la “miniaturización” del gesto y, entonces, el mismo va perdiendo aquello que le es más propio: su singularidad. Al hacerse cada vez más pequeño, el gesto necesita ir dejando de lado aquello que lo hace diferente a todo otro gesto y se transforma en movimiento. Se puede hacer un movimiento igual a otro, pero no se puede repetir un gesto, ya que éste lleva la marca de su autor.» (Fernández, 2009:258)

En síntesis, apostamos a la escritura en cursiva concibiéndola también como una *experiencia gráfica* en la que lo creativo y lo lúdico pueden desplegarse, dado que nos permitimos “dibujarla”.

Es tiempo de continuar el debate...

Pensamos que durante un extenso período, la propuesta hegemónica de enseñanza de la lengua —en el marco de las prescripciones curriculares, del mercado editorial, de la formación docente, de las orientaciones técnicas— tendió a invisibilizar otras experiencias y prácticas docentes valiosas que necesitan ser recuperadas y sistematizadas.

Reconocer que existen diferentes posiciones pedagógico-didácticas y metodológicas acerca de esta materia y enunciarlas en forma explícita es, entonces, un gesto necesario para dar apertura al debate. Se trata ahora de ponerlas en circulación para habilitar su revisión y su crítica. Este artículo intenta ser un aporte a ese impostergable desafío. 

Referencias bibliográficas

- ARBURÚAS, Ana; BONILLA, Susana; FERNÁNDEZ, Marcela; FORTEZA, Lucía; GARCÍN, Elena; MANDL, Ana Inés; MARÍN, Norma; PASTRANA, Natalia; PENA, Ximena; RICHEBOER, Virginia; RIMOLLI, Teresita; SUREDA, Lucía; TRUCCO, Ximena; YOUNG, Shirley (2013): “Algunas premisas acerca de la enseñanza de la lectura en el primer ciclo. Un colectivo docente en movimiento. Segunda narrativa de la experiencia en curso” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 122 (Diciembre), pp. 20-24. Montevideo: FUM-TEP.
- BONILLA, Susana; DE CASTRO, Margarita; FARIELLO, Alejandra; FORTEZA, Lucía; GARCÍA, Luz; MANDL, Ana Inés; MARCOVECCHIO, Natalia; MARÍN, Norma; PASTRANA, Natalia; PENA, Ximena; RIMOLLI, Teresita; SEGRED, Mayra; SUREDA, Lucía; TRUCCO, Ximena; YOUNG, Shirley (2012): “Un colectivo docente en movimiento: narrativa de la experiencia en curso” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 113 (Junio), pp. 60-64. Montevideo: FUM-TEP.
- BONILLA, Susana; FERNÁNDEZ, Marcela; FORTEZA, Lucía; MARÍN, Norma; PENA, Ximena; SUREDA, Lucía; TRUCCO, Ximena (2015): “Pensando la clase. Un colectivo docente en movimiento. Tercera narrativa de la experiencia en curso” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 133 (Octubre), pp. 60-64. Montevideo: FUM-TEP.
- CALMELS, Daniel; LESBEGUERIS, Mara (2013): *Juegos en el papel. Análisis de la corporeidad en el plano gráfico*. Buenos Aires: Ed. Puerto Creativo.
- CARDOZO, Santiago (2012): “Una política de la escritura”. Montevideo: ANEP-CODICEN-ProLee. En línea: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Una%20pol%C3%ADtica%20de%20la%20escritura.pdf>
- DI TULLIO, Ángela; MALCUORI, Marisa (2012): *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN-ProLee.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2002): *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2009): *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- FUMAGALLI, Julieta (2010): “Conciencia fonológica y desarrollo lector” en S. Melgar; E. Botte (coord. y ed.): *La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009-2010*, pp. 89-101. Buenos Aires: EUROSOCIAL-Sector Educación-Ministerio de Educación, En línea: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf
- LARROSA, Jorge (2006): “¿Y tú qué piensas? Experiencias y aprendizaje” (Separata) *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18. En línea: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/issue/view/1726/showToc>
- LINAZA, José Luis (comp.) (1989): *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- SERRANO, Stella (2014): “La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas” en *Lenguaje*, Vol. 42, N° 1, pp. 97-122. En línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>