

Capítulo 3

Los inicios

¿Recuerda usted cómo aprendió a leer y escribir? Lo invitamos a que lo intente. La mayoría de la gente a quien le pregunto, en especial los probados usuarios de la cultura escrita con los que trabajo, dicen que no pueden, o apenas pueden recordarlo. Algunos de ellos ven una virtud particular en esta imposibilidad de recordar, como si su primer aprendizaje fuera la raíz de su éxito posterior. Tal vez eso explica la idea de que los buenos lectores y escritores aprenden estas cosas con gran facilidad. Por fortuna, esto no es más que eso: una idea. Todos aprendemos a leer y a escribir todo el tiempo. Cuando hay algo diferente que leer, algo inesperado que escribir, descubrimos las limitaciones de nuestra cultura literaria.

Muchos expertos que estudian la cultura literaria a profundidad se muestran reticentes respecto a sus propias experiencias de aprendizaje. Paulo Freire es una excepción. Su vida, dedicada a defender el derecho a tener culturas escritas propias y distintivas de cada pueblo en los países en vías de desarrollo, siempre basó sus reflexiones en sus propios comienzos. “Recuperar mi infancia distante, tanto como puedo confiar en mi memoria, tratar de entender mi *acto* de lectura del mundo particular en el que me movía fueron dos cosas absolutamente significativas para mí. Al entregarme a este esfuerzo, recreé y reviví en el texto que estaba escribiendo las experiencias vividas en una época en la que aún no podía leer las palabras.”¹

¹ Paulo Freire nació en Brasil. Criticó las campañas de alfabetización patrocinadas por la Unesco debido a su extrema simplificación del proceso de transformación en gente le-

La fórmula de Freire: "Leer el mundo" nos recuerda que esto es lo que significa el aprendizaje temprano de los niños. Construyen el mundo al ordenar sus partes en una imaginaria y lenguaje mentales, y al representárselo a sí mismos mediante el acto de nombrar y luego el de recordar. Cuando tuvimos por primera vez un libro en las manos, el contacto sensorial —la sensación de las páginas y de las pastas, los colores de las ilustraciones, el olor de la tinta— probablemente fue más fuerte que nuestra conciencia del significado de lo que narraba. El ritmo y el tono de la voz que nos leyó un cuento puede haber sido más importante que las palabras. La cultura escrita inicial tiene sus raíces en recuerdos de personas, lugares, libros; o tal vez en la ausencia de éstos. Cuando los niños empiezan a leer, no pueden explicar a los demás cómo lo hacen porque no lo saben. Pero de algún modo sienten que se da una especie de diálogo con una voz que está en la página. Aprender a escribir parece ser más fácil de entender; ocurre más tarde y es un hecho visible. Al observar cómo lo hacen los demás, los niños ven aparecer las palabras. Y sin embargo subsisten las incógnitas: cómo hacer que se mueva la pluma, cómo saber qué palabras escribir. Si observamos los esfuerzos de un niño de tres años y nos fijamos en la atención que mantiene en la punta de un lápiz, volveremos a preguntarnos cómo sucede todo ello.

trada, que para él debe despertar la conciencia del pueblo sobre su postura en el mundo en sentido amplio. Considera que las nociones de la cultura escrita básica son limitantes y represivas, mientras que dicha cultura debería ser emancipadora. Entre sus escritos se incluyen: *Acción cultural para la libertad* (1968); *Pedagogía del oprimido* (Montevideo/México, Siglo XXI, 52ª ed., 1999); y *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Paidós, 1989).

Los inicios de la cultura escrita se han convertido en centro de interés para diferentes tipos de investigación. Los maestros y padres de familia ahora están conscientes de que los niños de sociedades letradas exploran los escritos públicos antes de ir a la escuela. Los estudios más relevantes son analizados por Nigel Hall en *The Emergence of Literacy* (Hodder and Stoughton, 1987).

En todos nosotros permanecen rastros de estas secuencias tempranas. Si a alguien le preocupa mucho lo que su hijo pueda hacer cuando sea usuario de la cultura escrita, esto podría tener su origen en lo que le sucedió a uno en aquella etapa. Mi autobiografía a este respecto empezó a salir a flote mientras les enseñaba a unas alumnas muy inteligentes cómo responder en un examen sobre Shakespeare, Jane Austen y Yeats. Los textos eran los mismos para todas, pero con frecuencia disentíamos sobre el sentido de un capítulo, de una frase, de una palabra. Entonces apareció el problema: ¿el significado de quién prevalecería en el examen? Y también: ¿cómo era que cualquiera de nosotras podía conocer y entender la diferencia entre lo que quieren decir las palabras y lo que dicen? Cuando un autor pone a un personaje a decir “¡Qué bonito!”, ¿cómo sabe el lector si es o no una afirmación irónica? Hasta entonces yo pensaba que lo sabía, simplemente. Pero entonces me pareció importante averiguar *cómo* es que lo sabía. La duda se abrió paso. ¿Cómo podía estar segura de que mi interpretación de lo que mis alumnas y yo estábamos leyendo juntas era la misma que deseaban los examinadores? ¿Cómo leían los examinadores los textos propuestos?

Un tanto conmovida, me di cuenta de que, para mí, leer era como respirar, que era algo que todos hacían para estar vivos. Nunca había encontrado un individuo que no supiera leer y escribir. Al considerar esta posibilidad, la ausencia de cultura escrita en la vida de alguien me parecía intolerable, aunque sin duda fácil de remediar. Esto también hizo que mis clases de literatura con estas sagaces muchachitas de sexto grado parecieran ser una especie de diletantismo. Pensé que si podía enseñarle a alguien que nunca había aprendido a leer y a escribir, entonces podría descubrir cómo aprendíamos a interpretar la escritura y la letra impresa. Así que incursioné en la vida de adultos que vivían en

la oscuridad del analfabetismo, dispuesta a descubrir cómo podían aprender a leer. Cuando mis alumnos y yo luchábamos juntos para darle vida a las palabras impresas en la primera plana de un periódico, o para ordenar las manos errabundas que se servían torpemente de bolígrafos poco familiares, mi primer aprendizaje volvió a mí, aunque no como hubiera esperado.

Por más que trataba, me era imposible reproducir en estos hombres y mujeres inexpertos, estigmatizados, la *seguridad* de mi propia cultura escrita inicial. Mientras que yo nunca había considerado siquiera la idea de que podía *no* aprender a leer, ellos estaban abrumados por su fracaso. Después de un largo día de trabajo, venían a clase sin esperar grandes resultados, y sin embargo atreviéndose tímidamente a dar un paso adelante en la pobre opinión que tenían de sí mismos, o a sufrir un desengaño más. Su condición de iletrados les pesaba; la veían como una prueba ante el mundo de que eran tontos, cuando en realidad eran todo lo contrario. Cuando empezaron a tener confianza en mí, descubrí que su aprendizaje se proyectaba con orgullo y enojo a la vez: orgullo por ser más conocedores del mundo que su maestra sobreprotegida, enojo porque yo había tenido más suerte en mis inicios escolares, mientras que ellos habían sido ignorados, excluidos. Ni siquiera cuando los alentaba a escoger una lectura, a seleccionar un libro, o incluso a rechazarlo, lograba que se sintieran lectores. Lo peor de todo es que lo que yo tomaba por el placer de escribir, ellos lo reconocían tan sólo como el tipo de esfuerzo insatisfactorio que padecían al realizar el tipo de trabajos que encuentran los semianalfabetos.

Mi error fue intentar ofrecerles mi propio género de cultura escrita, motivarlos para que *fueran* usuarios de la cultura escrita, cuando no tenían expectativa alguna de que ellos pudieran adjudicarse esta forma de ser. Sólo cuando logré que

la lectura y la escritura *trabajaran* para ellos, en cuanto herramienta, en cuanto medio para alcanzar un fin, llegué a entender de dónde podían partir ellos y también yo. Era demasiado tarde para el idilio de una agradable lectura junto a la chimenea, al ir a la cama o bajo un árbol en el jardín; pero en cambio las tablas, los diagramas, las recetas, las cartas, los formularios o las instrucciones para llenarlos los motivaban a “afanarse” por leer y escribir. Sólo en cierta ocasión en que un padre preguntó si podría aprender a leerles cuentos a sus hijos tuve la esperanza de infundir en nuestras lecciones el sentido de placer que me parecía tan desesperadamente ausente de sus vidas de lectores y escritores. Pero a pesar de lo que nos divertíamos con buenos libros ilustrados, historietas y crucigramas —seleccionados tanto por él como por mí—, este adulto de aprendizaje tardío se negaba a admitir que eso fuera leer de verdad. Quería apresurar a sus hijos a llegar a los libros de historia y de geografía, al aprendizaje que él no había podido tener.

Trabajar con adultos principiantes me enseñó las lecciones que había aprendido sin estar consciente de ellas: que al ir encontrando diferentes usos y propósitos para la cultura escrita, nuestras habilidades letradas se incrementan y diversifican a la vez. Mis privilegiadas alumnas, que se preparaban para entrar en la universidad, sabían cómo utilizan los escritores el lenguaje para decir, para persuadir, para explicar y para crear poesía, mientras que mis serios aprendices adultos creían que había una serie limitada o fija de contextos en los que leer y escribir resultarían actividades útiles o apropiadas. Pero interactuar con un escritor era una idea ajena a ellos; discutir con uno de ellos, una imposibilidad; y reír con algún otro, una muestra de frivolidad. A veces sentía que pensaban que yo no tomaba la cultura escrita con suficiente seriedad.

Mi nuevo comienzo en la cultura escrita fue resultado de mi comprensión cada vez mayor de que no hay una cultura escrita única, ni tampoco un conjunto definible de actividades comunes que conduzca a la adquisición de la cultura escrita por los individuos. En cambio, existen diversas series y conjuntos de prácticas de cultura escrita que los individuos eligen. Sin embargo, sean cuales sean nuestros inicios, una vez que sabemos lo que es la cultura escrita y para qué sirve, deberíamos tener la seguridad suficiente como para incrementar y diversificar las miras de nuestra propia cultura escrita cuando queramos o tengamos que hacerlo. Todos mis alumnos adultos podían leer el texto de un paquete de cigarrillos, pero no tenían idea de que esto se considerara como “saber leer”, o que encontrar los resultados de las carreras en el *Daily Mirror* fuera un logro en términos de cultura escrita. Con ayuda, la mayoría de ellos se volvían lectores eficaces y escritores cuidadosos de lo que consideraban importante para su vida de adultos. Sin embargo muchos de ellos renunciaron a ese esfuerzo antes de descubrir que la escritura es una forma poderosa de hacer valer las opiniones propias, y leer, un medio para encontrar ideas, mismas que no necesitaban adoptar sino únicamente tener en cuenta. Muy rara vez les pareció emocionante un libro o tuvieron una sensación de poder como resultado de lo que escribían.

Ser usuario de la cultura escrita implica claramente algunos rasgos que permanecen hasta la edad adulta porque son parte de nuestras sensaciones indisociables de la infancia. Muy pronto aprendemos a convertir el esfuerzo de leer y escribir en fuente de satisfacción y de éxito. Al hacerlo, aprendemos a aplicarnos a una tarea hasta terminarla, descubrimos formas de usar palabras que no son las nuestras, nos convertimos en lectores de los escritos de otros y esperamos que los otros sean lectores de lo que escribimos. Un buen aprendizaje

de la cultura escrita requiere de algo más que la "mecánica" de la habilidad; debe además engendrar un tipo de seguridad que consiste en saber que los lectores y los escritores se ofrecen significado unos a otros.

¿QUÉ ES LO QUE ESTÁ EMERGIENDO COMO CULTURA ESCRITA?

La mayoría de los niños descubren los inicios de su cultura escrita en el seno de su familia, que es su primer y vigoroso entorno de aprendizaje. La cultura escrita es *familiar*. Incluso en medios donde al parecer hay pocos libros y no abunda el papel para escribir, las revistas, la televisión o hasta alguna playera despiertan la pregunta "¿qué dice ahí?" La cultura escrita de la primera edad se manifiesta cuando los niños comprenden que los signos y la escritura son sistemas de símbolos que significan algo.

Los niños se involucran en actividades de cultura escrita cuando leer y escribir forman parte de un evento familiar completo, como el de hacer una lista de compras, leer un libro, cantar un himno en la iglesia o escribir un mensaje con una foto en una tarjeta de felicitación para el día de las madres. En cientos de maneras diferentes la lectura y la escritura están relacionadas con el hecho de observar, hablar y pensar sobre lo que sucede en la televisión, como cuando el comercial repite el nombre de un auto o de un pastel. La cultura escrita se vuelve algo familiar no como medio, de forma aislada, sino como una manera de crear y entender los mensajes escritos.

Los adultos se preocupan por hacer notar a sus hijos las situaciones y contextos en que los signos y los símbolos aparecen claramente. El hombrecito verde del semáforo indica en qué momento no hay peligro para cruzar la calle.

“Nene”, dice el bebé en su carriola. Las madres y los padres muestran y explican diferentes formatos de escritura. Una tarjeta postal que se envía significa que alguien está de vacaciones. El nombre tallado en una pastilla de jabón es una serie de letras que puede ser recorrida con el dedo y percibida por los sentidos. Dar vuelta a las páginas de un libro es un acto para aprender cómo funciona, escuchar el cuento es oír lo que dice. Al señalar con el dedo las fotos de los periódicos o alzar los dobles de la página de un *pop-up*, los niños aprenden que los sistemas de símbolos forman parte de hechos significativos. Desde hace casi veinte años los investigadores han explorado detalladamente las formas de la lengua escrita que intervienen en la vida de los niños pequeños antes de ir a la escuela. En esos estudios se describe la cultura escrita como algo que *emerge* de la historia social de la vida de los niños, de su lengua y de su observación de los adultos usuarios de la cultura escrita. Esta definición de una cultura escrita *emergente* permitió a los investigadores observar un espectro mucho más amplio de actividades en busca de evidencias del aprendizaje de los niños.²

Una vez más, esto significó ver de una manera diferente lo que siempre hemos sabido: que los niños leen palabras en envolturas, bolsas de papas fritas y cajas de cereal. Esta evidencia común, que ha sido descrita como lectura de “texto ambiente”, forma parte del cambiante proceso de aprender a ser usuario de la cultura escrita. Y así el reconocimiento por el niño de las presentaciones comerciales de productos fa-

² No estoy convencida de que la cultura escrita “surja” simplemente de la interacción de los niños con diversas formas de lenguaje escrito en su entorno. Más bien sienten curiosidad respecto a qué “dice” la escritura. Su búsqueda activa del significado tiene siempre una finalidad y les gusta descubrir lo que ocupa a los adultos cuando escriben. Pero lo que hace surgir el tipo de comprensión que a los maestros y a los padres les interesa promover es el *hábito* de la búsqueda intelectual, una concentración deliberada que se puede ayudar a alcanzar a la mayoría de los niños.

miliares —chocolate, hamburguesas, cereales— se considera en la actualidad como algo significativo en la cultura escrita emergente. Los investigadores han señalado también la influencia de los materiales publicitarios en la vida de aquéllos cuya cultura escrita ha sido subestimada, como las minorías étnicas de las ciudades y los pobres del medio rural. De hecho, todos nosotros adaptamos nuestros hábitos de lectura al panorama cada vez más amplio de los diseños gráficos que nos rodean.

Los padres de familia difieren en lo que piensan y lo que hacen respecto a los primeros estadios de lectura y escritura de sus hijos. Antes del primer año de escolaridad, la mayoría de las familias hacen participar a sus hijos en lo que los etnólogos llaman los “actos de cultura escrita” del hogar. Los niños que van a la guardería o a escuelas de nivel preescolar se inician allí en los libros ilustrados y el dibujo. En clases introductorias o en los lugares donde se fomenta la cultura escrita temprana, los niños y las niñas encuentran materiales para la cultura escrita: papel y lápiz, libros y pinturas que usan en sus juegos. Los que juegan a los trencitos hacen boletos y escriben horarios. Donde hay un teléfono de juguete puede haber también un bloc para recados. En esta etapa la cultura escrita es una modalidad más de aprendizaje.

Al avanzar gradualmente la escolaridad, los padres cobran conciencia de la distancia que hay entre el aprendizaje informal de la primera infancia y lo que queda por delante. De este modo nombrar objetos, recitar el nombre y la dirección o incluso cantar el alfabeto o sostener “correctamente” un lápiz se convierten en partes más deliberadas de la actividad. Si adulto e infante leían historias, ahora leen la letra impresa. Se incrementa el número de preguntas que se le hacen al adulto, y las respuestas son repetidas con mayor frecuencia en una forma cada vez más exacta. Si antes se alentaba al

niño a hacer una lista de compras a su manera (dibujando una lata de ejotes o un plátano), ahora se le ayuda a escribir las palabras “correctamente”. Poco a poco, los niños son lle-
vados a considerar la lectura y la escritura como actividades distintivas.

Así pues, hay paradojas en nuestra nueva comprensión de los inicios de la cultura escrita. Por un lado se nos dice que todos los niños extraen un significado de los escritos que ven a su alrededor y de las prácticas de cultura escrita a las que tienen acceso. Pero también sabemos que cuando van a la escuela los niños descubren que la cultura escrita impresa del entorno cotidiano es tan sólo una parte de lo que deben aprender a entender. El contexto escolar de la cultura escrita es el de la letra impresa de los libros. De esta forma se incita a los padres a conocer lo que hacen sus hijos, lo cual equivale a fomentar su propio aprendizaje, y también se les exhorta, a través de programas de televisión y artículos de revistas, a leerles a sus hijos los textos completos de las historias que contienen los libros. Con frecuencia, de ello resulta que la informalidad relajada de los encuentros iniciales con el lenguaje escrito se vea gradualmente remplazada por la seriedad que implica tener que reconocer palabras y por el proceso de “captarlas correctamente”.

Sabemos que lo que los adultos esperan de sus hijos llega a afectar, e incluso a determinar, lo que los niños piensan sobre sí mismos. Por ello evitar un fracaso temprano —cuya manifestación más usual es la incapacidad de seguir el ritmo de la clase— puede ser en gran parte lo que buscan lograr los padres con la cultura escrita de sus hijos antes de que asistan a la escuela. Sin embargo, la hermosa cenefa con letras impresas que adorna la pared del dormitorio puede convertirse con gran facilidad en un examen nocturno diario de ordenación alfabética, y hacer letras con masa puede transfor-

marse en el esforzado trabajo de escribir un nombre con un lápiz. Los niños se esfuerzan por aprender, en especial si se recompensan sus esfuerzos con un sonriente estímulo; pero perciben con gran facilidad la ansiedad del adulto cuando parecen ser lentos o inseguros. En este estadio no pueden tener el mismo concepto de cultura escrita que tiene un adulto y ni siquiera de la forma en que deben aprender. Por ello los estímulos y el énfasis en sus logros son mucho más útiles que la indiferencia o que la decepción abierta.

Los niños se inician en las prácticas de la cultura escrita igual que en otras nuevas experiencias que tienen un carácter “de primera vez” olvidadas desde hace mucho por la mayoría de los adultos. El poder exploratorio de los intereses de los niños y su capacidad de correr riesgos los ayudan a enfrentarse con cualquier cosa que se atraviere en su camino. Un bebé que aprende a caminar se tropezará, caerá y se levantará de inmediato, porque el placer de dominar lo que hace sobrepasa el dolor. Si las primeras experiencias de la lectura y la escritura que tienen los niños se superan con placer y éxito, este sentimiento permanecerá como parte del acto y del proceso de aprendizaje. Si se sienten preocupados por su eficiencia para colmar las expectativas de los demás, entonces sus primeros pasos en la escuela con frecuencia llevarán el lastre de la incertidumbre, no respecto al hecho mismo de hacer estas cosas sino a hacerlas lo suficientemente bien.

Lo que Barbara Tizard llama “pasajes de búsqueda intelectual” siempre forma parte de las pruebas de palabras y de actos “mentales” que los niños realizan constantemente. En realidad quieren saber qué son las letras y las palabras, y qué hace la gente cuando lee y escribe. Nuestro problema consiste en saber qué decirles y cómo decírselo. Una niña de cuatro años y yo tuvimos una discusión compleja cuando le dije que no podía tomar prestada mi pluma porque yo la nece-

sitaba para escribir cartas. Me dijo que podía escribir cartas (*letters*) con un lápiz. Yo me refería a cartas para enviar, mientras que ella pensaba en las letras (*letters*) del alfabeto. De nuevo, muchas veces he tratado de explicar a los niños que los libros son hechos por escritores mientras estamos frente a libros de imágenes, pues los niños saben que fueron pintados o dibujados, pero no *escritos*. Como adultos conocemos bien todo el campo de la cultura escrita y no siempre reconocemos, o toleramos, la forma fragmentada que tienen los niños de entrar en ella. Suponemos que su brillante capacidad al hablar y su sorprendente comprensión de los diferentes estilos de palabras (saben muy pronto cómo es el lenguaje de los libros) quedará fijo en lo que queremos que aprendan tan pronto como se los expliquemos.

Lo que trato de decir es lo siguiente: ni el descubrimiento de la importancia de la cultura escrita en surgimiento, ni los eventos familiares y culturales en torno al texto, ni las prácticas imitativas que los padres ayudan a sus hijos a emprender antes de ir a la escuela pueden garantizar que llegarán a ser completa y definitivamente usuarios de la cultura escrita. Tienen que descubrir primero, cada cual a su manera, para qué sirven la lectura y la escritura, qué pueden encontrar ellos en estas actividades. Deben querer leer con un *deseo* y escribir con un *propósito*, más allá del de complacer a los adultos. Esto lo sabemos por los casos de niños autodidactas de todo tipo de familias. El único peligro que conozco en la lectura temprana es que los adultos en torno al niño puedan insistir demasiado en que éste debe alcanzar sus modelos de cultura literaria en la forma en que ellos, a pesar de que no puedan recordar cómo sucedió, creen que aprendieron.

Si se les da tiempo y estímulo, la mayoría de los niños que aprenden a hablar aprenderán a leer y a escribir. Pero demasiado énfasis en la “mecánica” de reconocer letras y palabras

puede secar la fuente del deseo que brota de la actividad más característica del niño: el juego. Los fundamentos de la cultura escrita, de la comprensión de para qué sirve *en serio* la misma, se encuentran en las exploraciones lúdicas que el niño realiza como un comportamiento cultural.

LOS BENEFICIOS DEL JUEGO

Cuando los padres oyen decir que leerles a los niños o enseñarles a escribir las letras del alfabeto son cosas útiles que se pueden hacer antes de la edad escolar, emprenden gustosamente estas actividades. Los libros y la escritura parecen ser los verdaderos inicios de la cultura escrita. Exigen esfuerzo, al igual que el trabajo. Así pues, al iniciarse el periodo escolar, los padres esperan que las lecciones que les han dado a sus hijos se convertirán en la escuela en lecciones formales. Cuando los niños vuelven a casa y anuncian que durante la hora de lectura “sólo jugaron”, los padres suelen sentirse preocupados. Este comportamiento parece demasiado azaroso como para constituir una buena iniciación a la cultura escrita.

En realidad el juego es un arduo trabajo en cualquier área del aprendizaje. Antes de ir a la escuela, los niños constantemente dan grandes saltos en su desarrollo gracias al juego. En la infancia, la principal función del juego es sensibilizar a los niños hacia la forma en que se comporta la gente que los rodea, dejarlos practicar el ser humanos. El elemento constante en el juego es el deseo: querer y realizar. El deseo es algo más profundo que cualquier cosa que podamos entender superficialmente como placer. Los niños toman el juego con mucha seriedad; trabajan para jugar, porque desean lograr lo que ven que los demás hacen bien. Todavía “jugamos” a muchas actividades que sólo pueden dominarse mediante

un esfuerzo disciplinado y apegado a *reglas*. En varias lenguas se usa "jugar" (*play, jouer*) para referirse a tocar un instrumento,* y esto requiere de una práctica agotadora.

Cuando jugamos, convertimos nuestro deseo en actividad significativa al exigirnos concentración y esfuerzo. Tomamos como modelos a quienes son buenos para lo queremos llegar a hacer. Todas las formas de arte, la música, el deporte y las actividades recreativas, al ser tanto ejecución como diversión, están regidas por una estricta disciplina y son alegremente excesivas. Son juego en su forma más plena: creativa, profunda, civilizada. Lo que niños y adultos hacen en el juego casi nunca es azaroso o desprovisto de objeto. Desean involucrarse en algo en lo que anhelan perfeccionarse porque lo disfrutan.

De manera que si los niños descubren en la lectura y la escritura no sólo los hábitos culturales de su sociedad sino además el deseo de un esfuerzo significativo y remunerativo que asocian con el juego, asumirán el trabajo que implica aprender sus reglas. Por fortuna, generalmente han aprendido las más importantes: las reglas del lenguaje hablado, antes de empezar. Los niños que no disfrutan la lectura son por lo general los que nunca han descubierto qué es lo que convierte a esa actividad en una fuente de deseo, el hecho de poder ser buenos para algo si lo intentan y si perseveran. En ese sentido aprender a leer y a escribir es como aprender a andar en bicicleta. En ambos casos uno tiene que creer que lo logrará para poder hacerlo bien, y a veces aprender gracias a las caídas o a los errores.

Tal vez lo que inquieta a los adultos respecto a la noción de que se aprende exitosamente a leer si esto se vuelve un de-

* También se usa *play* y *jouer* para "actuar", que es otra actividad de difícil asimilación. [N. del T.]

seo a través del juego, es la asociación que existe entre juego y fantasía, lo imaginario, lo ilusorio. Muchos libros para niños pequeños parecen promover esta asociación: los personajes son animales, los acontecimientos son inverosímiles. Algunos padres de familia toleran la creencia del juego y juegan con los libros pero sólo hasta que sus hijos aprenden a leer. Entonces esperan que empezará la edad de la razón. A partir de ese momento leer y escribir sirven para aprender.

Pese a todo su aparente exceso imaginativo, el juego en los niños está firmemente relacionado con el desarrollo de su entendimiento. Inventan situaciones, personajes o acciones cuando lo que desean se encuentra más allá de sus capacidades inmediatas. Todo lo que les falta en cuanto a tamaño, fuerza o habilidad lo convierten en una situación imaginaria. De este modo adaptan lo que *pueden* hacer para provocar lo que quieren. Como no pueden volar, extienden sus brazos, hacen sonidos zumbantes y corren por todos lados como aeroplanos. Regañan a sus juguetes como si fueran padres y madres. Fingiéndose gigantes y monstruos, dominan a sus amigos y asustan a sus mascotas; lanzan maleficios como brujas para realizar en su imaginación lo que no pueden conseguir en la realidad. De esta forma descubren el poder y las maneras de revertir el poder de quienes los dominan. Al hacer esto, crean reglas del juego y luego actúan de acuerdo con ellas, reflejando así la naturaleza arbitraria de sus anhelos.

La lectura y la escritura tempranas se aprenden en el contexto de los juegos con reglas. Tomando recados telefónicos, haciendo avisos, leyéndole un cuento a las muñecas..., todo lo que conocen de la escritura en la vida se transforma en reglas para el juego. A esto se le llama "maneras de extraer algo de la cultura". Los niños pequeños que van a la biblioteca también juegan a "ir a la biblioteca". La riqueza y calidad significativa del juego simbólico consiste, por lo general, en que es *de*

verdad. La cultura escrita no sólo empieza cuando se le lee al niño, situación en la que el adulto está a cargo de todo, sino también como un juego simbólico que se juega de verdad.

JUEGOS DE LENGUAJE

El “juego de verdad” más importante es el de jugar con el lenguaje. Se inicia muy pronto, y a veces pasa inadvertido, apenas algo más que balbuceos, llamados o la repetición de ciertos ruidos. En la repetición de esos ruidos que hace el niño pronto reconocemos el instinto humano para los juegos, en particular cuando los pequeños se hablan a sí mismos justo antes de dormirse. En esas ocasiones convierten las palabras en objetos de juego.

Ba-bi, ba-bi.

Niña buena, niña buena, niño bueno.

Ba-bi, quiero agua

quiero mi osito

quiero paleta.

El importante asunto de aprender a hablar lo suficientemente bien para participar en una conversación es inseparable del juego con el lenguaje que permite generar poemas y cuentos. Cuando surgen las primeras palabras del niño, canturreadas o en frases, nunca son instrumentales del todo. Un “por favor” susurrado es una especie de palabra mágica que da como resultado un chocolate. “No” tiene toda la fuerza determinante de cada negación o rechazo. El lenguaje temprano muestra claramente de qué manera el sentimiento y el aprendizaje están encadenados el uno al otro. La rabia hace brotar palabras de terror (“¡no habrá!”) que con fre-

cuencia asustan al hablante. Los periodos de tranquilidad producen frases que tienen algo de poético: "Ahora ve a dormir".

Durante los últimos veinte años, el desarrollo del lenguaje infantil ha sido el eje de las investigaciones de muchas disciplinas: lingüística, psicología, sociología. Se han diversificado y perfeccionado cada vez más las maneras de estimular el lenguaje en los niños, particularmente en los casos de niños con dificultades específicas. Tal vez hasta ahora no hemos prestado suficiente atención a las fantasías de los niños, a la forma en que fingen, adoptan reglas y prueban diferentes estilos de discurso. Pero si los escuchamos con atención, aunque sea por poco tiempo, los oiremos utilizar diversos tonos y "registros" cuando fingen ser diferentes personas, de modo que para cuando empiezan a descubrir palabras en un libro ya tienen cierta experiencia "haciendo las voces" de diferentes personajes y, así, están listos para darle entonación a la página.

Veamos otro ejemplo. Un niño juega a discutir y descubre algo sobre el funcionamiento de la discusión. La siguiente transcripción está tomada del libro de Barbara Tizard y Martin Hughes, *Young Children Learning*. El niño y su madre discuten sobre unas empanadas de mermelada viejas que el niño descubrió en el basurero:

Madre: Puedes tirar las empanadas de mermelada a la basura si están viejas.

Niño: Sí, pero si no están viejas, no las tiras.

Madre: No. Pero si están viejas, sí las tiras.

Niño: Sí, pero si no están viejas, no las tiras. Si están viejas, las tiras.

Madre: No, si están viejas, las tiras.

Niño: Si no están viejas, las tiras.

Madre: Si están viejas, las tiras.

Niño: Si no están viejas, no las tiras.

*Madre: Por tercera y última vez, las tiras.*³

El niño está tratando de entender por qué, y de qué manera, la otra persona ve la situación en forma diferente. Esto representa una continuación de su aprendizaje anterior, en el que descubrió que su “yo” es un “tú” para su interlocutor. También dice las palabras cantando, como al recitar un poema, al tiempo que descubre que las palabras pueden tratarse como cosas manipulables.

Desde hace tiempo sabemos que los niños pueden entender muy pronto las reglas de interacción social lo bastante como para adaptar su modo de hablar a la situación en que se encuentran. Un lenguaje apropiado incluye no ser grosero con el abuelo, o no hacer preguntas sobre ciertos asuntos de familia delicados en presencia de extraños. Las palabras que los niños transfieren a nuevos contextos siempre nos cautivan y nos divierten: “Ese coche está viejo y arrugado”. Detrás de estos dos aspectos del lenguaje infantil hay un entendimiento implícito de las reglas sociales del lenguaje y una forma de “estirar” las palabras que poseen, para abarcar tanto sentimientos como observaciones. He aquí las palabras de un niño mirando a una araña que sube por el costado de una bañera: “La voy a silbar y la voy a zumbar, para que no se haga picosa”.

En los juegos de lenguaje, los niños descubren las formas especiales en que se pueden combinar las reglas del lenguaje

³ Agradezco los ejemplos procedentes del cuidadoso trabajo que Barbara Tizard y Martin Hughes recogen en su libro: *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at School* (Fontana, 1984). Las interacciones entre niños y adultos que registran ponen de manifiesto, entre otras cosas, lo selectivas que son la mayoría de las investigaciones sobre la vida de los niños y lo difícil que resulta estar seguro de qué es lo que se debe considerar como pruebas significativas del aprendizaje temprano, pues el punto de vista de los investigadores siempre influye en el análisis.

para conseguir lo que ellos quieren. En los juegos elaborados que juegan con sus amigos, los niños se someten a reglas. Un amigo dice: "Ahora es de noche", así que hay que subir las escaleras —aunque no exista escalera alguna—, hay que cerrar la puerta y hay que dormir en las camas —aunque el sol resplandezca. En este juego, las reglas del lenguaje pueden ser ampliadas, por así decirlo. "Abre la puerta" permite decir "abre la luz" en vez de "prende la luz". Cuando los niños usan una vara para galopar en el jardín o en el parque de juegos, separan el significado de "vara" de la vara misma, y lo suplantán con el de "caballo", actuando de acuerdo con el significado "caballo". Mucho antes de ir a la escuela, los niños saben que pueden hablar de las patas de un animal y de las patas de una mesa sin creer que las dos cosas son lo mismo. El juego produce la *metáfora*.

En el juego, los niños descubren que es posible separar lo que se dice de lo que se significa y seguir conservando un sentido. Al adoptar otros papeles pueden probar otras formas de lenguaje. Para los niños, entender tanto las palabras como el mundo es algo que se hace cada vez más complejo, sin dejar de ser controlable. Tanto de los proverbios como de los clichés, extraen pequeños paquetes de sabiduría popular. "No tiene pies ni cabeza", "Es un pata de perro", "Ni que fuera el príncipe azul."* Aun cuando no entiendan totalmente lo que significan, los niños saben que es más de lo que dicen las palabras por sí mismas.

Cuando aprenden que el lenguaje, al igual que el comportamiento, se norma por reglas aceptadas, los niños empiezan a explorar las reglas y, claro está, a romperlas. Quieren descubrir la relación entre el sentido y el sinsentido, lo que

* Los refranes ingleses han sido remplazados por otros de la lengua española para dar la fluidez necesaria al texto. [N. del T.]

significa y lo que no. Descubren que uno puede decir “estoy muerto”, cuando es obvio que no es así. Entonces, explotan el sinsentido por el puro placer de su efecto, como en:

*Un elefante se columpiaba
sobre la tela de una araña...*

o cuando dicen que oyen con su nariz y huelen con sus ojos. Separar los agentes o las ideas que forman un todo es el meollo de los juegos de palabras. Al aprender a jugar con el lenguaje, los niños llegan a objetualizarlo. Su juego es *metalingüístico*.

Kornei Chukovsky, el poeta ruso que insistía en 1925, atrapado entre las garras de la oposición política, en que la construcción de la realidad dependía de la comprensión del sinsentido, llamaba a los niños “genios lingüísticos” y “exploradores infatigables”. Mostró cómo en sus primeros años no sólo aprenden a hablar sino también a inspeccionar las palabras y a jugar con ellas. “¿Por qué dices que te mueres por tomar una taza de té? ¿Te morirás si te la tomas?”, “Toco la una / con cuernos de luna / Toco las dos / diciéndote adiós.”⁴

La conciencia metalingüística que, según los expertos, es la marca del buen lector temprano, y la iniciativa de riesgo de los jóvenes escritores nacen en los juegos de lenguaje, en los versos sin sentido, en los dichos al revés en que se reinventa lo familiar y en toda la sapiencia y subversión privada que los niños construyen con palabras.

*Feliz cumpleaños a ti.
Sapo verde eres tú.*

⁴ El libro de Kornei Chukovsky se intitula *From Two to Five* (University of California Press, 1963). Cuando su hija se rió por primera vez de un chiste —a la escasa edad de 23 meses—, Chukovsky dijo que entendió el porqué de la pasión que sienten los niños por lo incongruente, por lo absurdo y por la deformación de los lazos existentes entre los objetos y sus funciones normales, tal como se expresa en el folclor.

Tan pronto como los niños descubren que ciertas cosas se callan deliberadamente, exploran lo escatológico con gran atrevimiento lingüístico. Descubren el exceso, especialmente el de los significados, que Chukovsky llama "atrevimiento intelectual". "Cuando el agua corre, ¿de quién está huyendo?" Ser capaz de decir "se cae el cielo", y sobrevivir, es un descubrimiento sobre el lenguaje y sobre la forma en que funciona el mundo. En el discurso que se niega a sí mismo: "no te diré lo que voy a decir", "siéntate, pero primero tienes que pararte", la naturaleza de la paradoja surge en la forma de un juego de palabras. Así pues, el chiste viene después rápidamente, las adivinanzas se convierten en un poderoso medio para atraer la atención de los demás y los proverbios contienen la tradición de la certidumbre.

Al hacerse más conscientes de las reglas del lenguaje y de su forma de operar, los niños usan cada vez más un "antilenguaje" para quebrantar las jerarquías del sentido común, con el fin de redefinir para sí mismos lo que se considera sentido común. En el carnaval de su juego con las palabras, descubren dos conjuntos de ordenamientos: el del mundo y el de su lenguaje. Al hacerlo, aprenden a señalar "esto es juego", para que no se tome al pie de la letra lo que dicen. Saben cuándo están diciendo sinsentidos. El verso cómico de las rondas infantiles, las historias populares y los juegos con canciones están en el centro del asunto. No sólo son memorables en cuanto lenguaje, sino que además forman el cimiento de todo juego, el mundo alternativo. *Dofia Blanca*, *La pájara pinta*, *Los pollitos*, *Los maderos de San Juan*: todos están ahí, listos para brincar dentro de las historias, de las representaciones teatrales y de un millón de cuentos para niños, generación tras generación.

*La señora Rojo se fue a la cama con un turbante en la cabeza.
El señor Blanco se pegó un susto en plena noche.*

*Vio a un fantasma que comía tostadas trepado en un poste.
La señora Marrón fue al pueblo arrastrando las enaguas.
La señora Verde vio la escena y lo escribió en una gaceta.*

Si han jugado con el lenguaje en cualquiera de estas formas, los niños no son ajenos a la ficción narrativa. Entienden historias que contienen un mundo en el que las reglas de la vida cotidiana son las de la narración, y la gente se comporta tal como se espera. Pero la ficción también puede subvertir estas reglas, en formas que la imaginación, y también el lenguaje, posibilitan.⁵

Si aplicamos esta comprensión a toda la gama de lenguaje en que están inmersas las vidas de los niños: dramas de televisión, historias personales, letras de las nuevas canciones populares, proverbios, charlas y discusiones, y lenguaje callejero, se verá claramente que el juego con palabras, lo que genera la conciencia metalingüística, no es privilegio exclusivo de las familias que tienen el hábito de la cultura escrita autoconsciente. En los juegos de lenguaje de la mayoría de los niños aparecen segmentos de un amplio espectro de discursos. Pero es posible que los observadores usuarios de la cultura escrita adultos no detecten sino los que son iguales a los suyos. Los niños pueden crear mundos alternativos tanto a partir de los fragmentos de vida que aparecen en una telenovela que ven sus padres, como a partir de un costoso libro de rondas infantiles que nadie les ha leído aún.

⁵ Los libros sobre la importancia del juego infantil abundan. Existe una buena antología, realizada por Jerome S. Bruner, Alison Jolly y Kathy Sylva: *Play: Its Role in Development and Evolution* (Penguin Books, 1976). Sobre la relación entre el juego y los inicios de la comprensión de la metáfora en el niño, véase también *Mind in Society* de Vygotsky. Susan Stewart trata de la forma en que los niños "juegan a los límites" de lo que se considera como sentido, en su libro *Nonsense* (Johns Hopkins University Press, 1978). La clásica antología de ejemplos recurrentes de juegos de lenguaje infantiles es *The Lore and Language of School Children*, de Iona y Peter Opie (Oxford University Press, 1959).

La cuestión es si los juegos de lenguaje de los niños pueden considerarse una forma de competencia para la cultura escrita en el momento en que los niños empiezan formalmente a aprender a leer y a escribir. Las pruebas parecen indicar que los niños que tienen un repertorio oral de canciones y versos empiezan a aprender a leer cuando descubren que pueden decirse a sí mismos cómo *ver* lo que dicen. La fonología, el sistema sonoro de nuestro lenguaje escrito, es explotada profusamente en los juegos de lenguaje oral. Esta experiencia sin duda es útil para la lectura temprana de todo tipo de textos, especialmente en el inglés, en que la representación escrita de los sonidos del lenguaje a veces resulta confusa para los principiantes.

Es también en el ámbito del juego donde los niños descubren cómo encaminarse hacia la escritura. Adoptan el papel de escritor antes que se percaten que las marcas que hacen sobre el papel pueden ser leídas por otros. Si hacen listas y escriben mensajes durante sus juegos en casa y un adulto responde a sus intenciones leyendo en voz alta lo que parece estar escrito ahí, los niños se sentirán más motivados para aprender los rituales del sistema de escritura, para aprender las reglas. Los observadores de la escritura temprana están convencidos de que los niños desean imprimir significado desde sus primerísimos garabatos, y de que sus primeros intentos de escribir son más lógicos e intencionales de lo que se percibía anteriormente.

Si observamos el juego simbólico del niño con más detalle, descubriremos que incluye gestos, actuación, canto, dibujo, danza y percusiones rítmicas. En el mundo adulto existen formas de escribir todas estas cosas, y las llamamos *notaciones*. De modo que los orígenes de la escritura podrían estar relacionados con otras cosas además del lenguaje, como por ejemplo la música. Como el tránsito del habla a la escri-

tura parece ser, para quienes lo dominan, la transición notacional más directa, otras formas de representación pueden pasar inadvertidas.

Dos ejemplos recientes de juegos infantiles nos brindan pruebas contundentes de la existencia de diferentes tipos de cultura escrita temprana. Como involucran nuevas tecnologías son, virtualmente, nuevas culturas escritas. En un admirable relato llamado "Maps of Play", Myra Barrs cuenta cómo Ben, un niño de cinco años, que estaba de vacaciones con un grupo de adultos, se la pasaba jugando casi todo el día un juego de fantasía privado que se basaba en sucesos de la serie de televisión *Masters of the Universe*. Sus personajes eran representados en el juego por tres muñecos. Al mismo tiempo que hacía volar los muñecos por el aire, Ben se encargaba de los comentarios, del diálogo y de la música de fondo para las acciones, con voz apenas audible. Los episodios eran combates guerreros, o imitaciones de las versiones televisivas de viejas leyendas. Los que escuchaban podían apreciar la intensidad de la concentración de Ben, identificar las armas y las peleas, oír las palabras que eran extensiones de su vocabulario ordinario; pero, en su mayor parte, éste era un mundo repetitivo, privado, creado y poblado por la imaginación de Ben; una serie de aventuras actuadas, durante días, como una *escenificación solitaria*.

Se produjo un viraje cuando Ben invitó a un joven adulto a compartir su juego, dándole un pequeño diagrama, o mapa, en una tira de papel. He aquí el recuento de Myra Barr de lo que siguió:

El mapa se utilizó entonces como base para un juego de aventuras imaginarias en el que Michael (el adulto) era el participante principal, un actor en una obra dirigida por Ben. La forma del mapa era básicamente la de un triángulo

inverso, y la posición de "inicio" se encontraba en la esquina superior izquierda del triángulo, en donde Ben había dibujado una figura de "Michael", un hombre pequeño con una prominente pistola de rayos láser. Éste fue el primer juego, y un prototipo muy simple, en el que tanto Ben como Michael desarrollaron una forma de comunicación y, por así decirlo, de notación.⁶

Tras este evento inicial, jugaron siete u ocho juegos en tres horas; los mapas se hicieron más complejos y surgió un sistema de notación formalizado con el que se podía indicar "saltar, mecerse, gritar y cambio general". Ben había aprendido que podía dibujar no sólo letras y números sino también *acción*.

Myra Barr incluye muchos otros ejemplos de este juego de profundidad en su agudo relato. Su pertinencia aquí está en mostrar que los inicios de las actividades de cultura escrita no siempre son tan unívocos como nuestro concepto del aprendizaje infantil.

Esto se hace más evidente aún en un segundo ejemplo. Como parte de un experimento para descubrir cómo difieren los niños de los adultos usuarios de la cultura escrita a la manera tradicional en su primer encuentro con las computadoras, Suzanne y Ron Scollon describen las actividades de su hijo Tommy, de cuatro años de edad. La distinción que establecen es simple y contundente. La aproximación del adulto es lineal, literal. Un solo error de tecleo resulta frustrante. La aproximación del niño es global y se recicla; si algo no funciona, esto no tiene mayores consecuencias; empieza de nuevo, o hace algo diferente y vuelve a ello después.

⁶ Este recuento sobre Ben hecho por Myra Barr se encuentra en "Maps of Play", en Margaret Meek y Colin Mills (coords.), *Language and Literacy in the Primary School*, (Falmer Press, 1988).

Los Scollon sugieren que lo que permite apreciar por qué los niños son más *interactivos* en el uso que hacen de la computadora es su familiaridad con el juego. Muchos padres de familia concordarían; su primera introducción a la cibernética se ha debido en muchos casos a la adicción de sus hijos a los juegos de computadora. Está claro que hay dos maneras diferentes de jugarlos: estudiando las reglas del juego o inventando nuevas reglas. Los juegos más imaginativos e inventivos son los que diseñan los propios niños.

Tras haber observado cómo utilizaban sus padres un procesador de palabras, Tommy descubrió cómo crear, guardar e imprimir archivos de texto. A pesar de que dichos archivos contenían textos “sin sentido”, él podía reconocer su mensaje puesto que lo nombraba. Dicen los Scollon: “Aunque Tommy no lee ni escribe ninguna forma de texto ilado, tiene ya un nivel significativo de habilidad para manipular un marco para el discurso, esto es, el sistema operativo de un procesador de palabras enteramente profesional”. Tommy también sabe realizar notaciones musicales en una partitura que aparece en la pantalla y hacer que suenen. Puede cambiarlas, editarlas y escucharlas grabadas en un sistema de sonido estéreo. Por tanto conoce dos tipos diferentes de convenciones de notación. Los padres de Tommy dicen: “Lo que compone tal vez no tenga por ahora valor musical, pero pensamos que su interés por aprender a manejar este sistema de edición demuestra que está involucrado con la computadora en el nivel de los sistemas operativos de los marcos del discurso, más que en el de los simples mensajes visuales”. El argumento principal de los Scollon es que los niños tan pequeños como Tommy logran dominar el sistema operativo general de una computadora, considerado como algo distinto de los lenguajes cibernéticos con que funcionan los programas, más rápidamente que la generalidad de adultos.

A los cuatro años de edad, Tommy domina los procedimientos de computación; puede realizar los pasos correctos para tener acceso a un archivo. Puede escribir "catálogo" en el teclado, para obtener la lista de programas, y luego escribir "Run Trilogy" para abrir su juego. Un día, al ver un libro con el título *Trilogy*, supo reconocer la palabra y estableció el vínculo "entre un procedimiento para llevar a cabo algo y la conceptualización de una relación entre un símbolo y una idea": el mismo vínculo que establece un niño cuando le "cae el veinte" respecto al acto de leer. Al observar a Tommy trabajar con la computadora, los Scollon han empezado a pensar que ahora se tienen ideas mucho más claras acerca de las formas en que los niños empiezan a entender la naturaleza de los sistemas de representación simbólica.⁷

Las grandes virtudes del juego infantil, virtudes que van más allá incluso de su utilidad, al introducir al niño a un amplio espectro de sistemas simbólicos, tienen dos caras. En primer lugar, en el juego, los niños, no menos que los adultos, experimentan una cierta liberación respecto a la aparente inexorabilidad del "aquí y ahora". Se introducen en mundos alternativos en lo que D. W. Winnicott llama la "tercera área", en la que pueden probar todo lo que habrán de aprender y experimentar a través de las reglas.⁸ Además, los niños se "hacen grandes" en el juego; sus limitaciones no los confinan, su imaginación les permite inventar posibilidades. Los inicios del poder de la cultura escrita están contenidos en los beneficios del juego, en donde a la realidad del mundo de

⁷ Tommy Scollon es un "nuevo" usuario de la cultura escrita en los términos expuestos en el capítulo 9. El relato de sus padres acerca de sus primeras aventuras con la computadora se encuentra en "JUN TRYLOGY: ¿Can Tommy Read?", en Hillel Goelman, Antoinette A. Oberg y Frank Smith (coords.), *Awakening to Literacy* (Heinemann Educational Books, 1984).

⁸ Donald Winnicott escribe sobre la "tercera área" en *Playing and Reality* (Tavistock Publications, 1971).

la vida cotidiana se le da *un nuevo marco*, tal como sucede en los libros o en un juego o en una computadora. Esto permite que las comunicaciones se relajen y los diálogos se extiendan, haciendo que nuestras interacciones con nosotros mismos y con los demás dejen de llevar a un “interminable intercambio de mensajes estilizados, un juego con reglas rígidas, sin el desahogo que brindan el azar o el humor”. Hemos reproducido estas palabras de Bateson porque parecen subrayar la importancia de lo que aprenden los niños en el juego, especialmente el juego en el vasto dominio de la cultura escrita.

LEER A LOS NIÑOS: DEJAR HUELLA

Los adultos que poseen una larga trayectoria como lectores tienen siempre algún recuerdo, por débil o impreciso que sea, de cuando les leían en voz alta, y lo recuerdan como algo compartido y placentero. Cada vez que trato de recordar *qué sentía* las primeras veces que leí, no tengo más que releer o recitar partes de *A Child's Garden of Verses* para revivir los largos y oscuros inviernos junto al fuego y el aullido del viento en la costa este de Escocia, que Stevenson también conoció. No tengo idea de cuándo me aprendí el poema que empieza así:

*Whenever the moon and the stars are set,
Whenever the wind is high,
All night long in the dark and wet,
A man goes riding by.
Late in the night, when the fires are out,
Why does he gallop and gallop about?**

* Cuando la luna y las estrellas se ocultan, / Cuando el viento sopla violento, / Por toda la noche en la oscuridad y bajo el agua, / Un hombre va cabalgando. / Tarde en la noche cuando los fuegos se han extinguido, / ¿Por qué razón galopa y galopa?

pero el caso es que aún puedo oír la voz de mi abuelo, junto a mí, diciendo esas palabras.

Stevenson tuvo un papel importante en mi cultura escrita. Desde muy pequeña supe que él era poeta y escritor, algo que una podía *ser*, a diferencia de ser vendedora de almácén, ministro de iglesia, dentista o pescadora. Creía que era un amigo especial de mi abuelo; sin duda sus caminos pudieron haberse cruzado. Otro libro, sobre faros, escrito por el propio padre de Stevenson también forma parte de mis recuerdos. Esa amistad, posiblemente ilusoria, parecía incluirme a mí cuando me leían, me cantaban, me recitaban, me contaban las leyendas e historias de esa cultura calvinista. Está entrelazada con cosas como los sonidos del mar o los guardianes de faros, con quedarse en cama por un resfriado, con el sonido de las sirenas de niebla y los versos tormentosos de las lecturas dominicales de la *Biblia*. Si hago un recuento de todo esto, es tan sólo para enfatizar que el entorno de la cultura escrita de los niños no es algo ajeno a su vida cotidiana, sino que se construye a partir de las maneras en que tanto ellos como sus mayores interactúan entre sí a medida que se van desarrollando el sentimiento y el pensamiento.

Stevenson decía que “La ficción es para los adultos lo que el juego es para el niño”. Ciertos estudiosos creen que consideraba su literatura para niños como algo menor, de juventud. Yo creo que eso demuestra que tomaba muy en serio a los niños. El problema que queda es el de distinguir entre la verdad y la estructura de sentimiento que contienen sus líneas para ciertas personas, debido a la nostalgia, que puede ser persistente como parte de los recuerdos de lectura. Sin embargo, para mí Stevenson fue un punto de partida sólido; todo lo que leí de él apoyaba lo que llegué a conocer como la utilidad de la lectura.

Pese a que las acogedoras imágenes de las lecturas junto al fuego tienen poca o ninguna realidad en nuestra vida contemporánea, los investigadores, educadores y la gente en general coinciden en que la actividad de leer a los niños les ayuda a adquirir la cultura escrita. Esto es más una sensación que un hecho que conozcamos realmente. Los estudios sobre padres que leen a sus hijos son menos abundantes que los populares libros que hoy en día los incitan a hacerlo. Al parecer nos basta con saber, de manera individual, en qué consiste “leerle a un niño”, aunque la naturaleza de esa actividad se encuentre apenas en sus primeras etapas descriptivas.

En el mejor de los casos, hemos asumido las suposiciones de que la *cantidad* de lo leído es lo que cuenta, que se debe empezar con los libros de imágenes, y que el padre lee y el niño escucha. Sin embargo estos conceptos no se sustentan en los conocimientos que poseemos, los cuales demuestran que antes de llegar a los cuatro años los niños hablan constantemente del cuento, de las palabras y las imágenes tal como se las han leído. En efecto, su papel en la narración que les leen se manifiesta en la forma de una participación muy activa. El “libro” puede ser un folleto o una revista cuyo contenido se encuentra fuera del alcance de su comprensión inmediata, pero sus preguntas son auténticas investigaciones: “¿Las flores crecen dentro de la bolsa?”, fue la réplica de un niño ante un catálogo de semillas.

Como la familia es el primer entorno de lectura para el niño, la lectura y la escritura tempranas deben caracterizarse en términos familiares. Esto lo vemos claramente en los relatos sobre el ingreso de sus hijos a la cultura escrita que algunos padres han conservado meticulosamente. Hugh y Maureen Crago, por ejemplo, registraron la mayoría de las interacciones y comentarios sobre los libros de imágenes y los cuentos que le leyeron a su hija durante cuatro años a partir de su pri-

mer cumpleaños. Se trata de un testimonio inigualable y detallado de cómo el hijo de padres afectos a los libros pasa de ser un escucha a ser un repetidor de cuentos y luego un narrador de sus propias historias. El conmovedor análisis de Dorothy Butler sobre el paulatino entendimiento de la vida por su nieto inválido, como resultado de las lecturas que se le hacían, es probablemente el más sorprendente de todos. Pero por muy convincentes que puedan ser las pruebas y detalles de estos y otros informes semejantes no es necesariamente cierto que *haya* que leerle a los niños para que se conviertan en lectores exitosos, ni que la lectura para los niños signifique un libro a la hora de acostarse.

De hecho, no existe ninguna obligación, necesidad o compulsión por parte de los niños para que se les lea a la hora de acostarse, especialmente si ése es el momento en que los adultos están más ocupados. Los actos de lectura requieren que ambas partes, los niños y los adultos, puedan disfrutar de ellos. Más allá de este hecho no hay reglas. Hay muchas maneras de leerle a los niños, y muy escasa certeza de cuáles serán los efectos precisos de dicha lectura sobre la forma en que los niños, en un futuro, harán uso de la cultura escrita. Tal como ahora señalan numerosos observadores, leer a los niños no es el único vínculo inquebrantable que los une con la cultura escrita. Dicho lo anterior, estoy segura de que aún hay muchas razones para creer que cuando los adultos inducen de esta manera a los niños a la cultura escrita, los jóvenes persisten más activamente en esforzarse en leer por sí mismos. Las interacciones con un adulto que lee pueden dar una idea de lo que constituye la actividad de la lectura y de cómo funciona un libro. La confortable cercanía permanece en la memoria del niño mucho tiempo después de que el libro y otros detalles de la actividad han sido olvidados.

El acto de leer a los niños es un proceso compartido, imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto. Henrietta Dombey, en el minucioso análisis que hace de una madre y su hijo que leen juntos, muestra cómo la pareja de lectores presta atención en formas diferentes a las palabras del autor y *negocia* el sentido de éstas mediante la referencia a sucesos y objetos que pertenecen al recuerdo de su propia experiencia. De manera aún más particular, el niño inicia la exploración de los sentidos del texto y ofrece una versión de dicho sentido. Esto muestra cómo le da sentido tanto a las palabras que escucha a partir de la página leída como a lo que recuerda de otro contexto. Llevarle un regalo a alguien es algo que sucede en la vida real tal como en "Caperucita Roja". El adulto explica la parte poco familiar de una historia (cómo es la parte superior de un molino cuando la Gallinita Roja lleva su maíz ahí para molerlo y obtener harina) refiriéndose al familiar tapanco en su propia casa. Estas acciones llevan la realidad de la vida cotidiana a la fantasía de la historia, y colocan los hechos de la historia en el marco de la experiencia ordinaria (en este caso, subir al molino en la misma forma en que uno sube por la escalera del tapanco.)⁹

Por otro lado, a medida que avanza el diálogo entre la madre y la niña a través de la lectura hábil hecha por la adulta, la niña ve cómo las palabras de la página van guiando esta

⁹ Los estudios sobre niños a los que les leen muestran lo complejo que es este acto en apariencia simple. El libro de Maureen & Hugh Crago, *Prelude to Literacy: A Preschool Child's Encounter with Fiction and Story* (Southern Illinois University Press, 1983) sigue el modelo del libro de Dorothy White, *Books Before Five* (Heinemann Educational Books, 1954, 1984). El estudio de Dorothy Butler sobre su nieta: *Cushla and Her Books* (Hodder and Stoughton, 1979) es una detallada relación de los libros en la vida de una niña cuyo desarrollo postnatal sufrió un retraso. Otros análisis sobre la lectura temprana en los niños, entre ellos el de Henrietta Dombey, forman parte de Margaret Meek (ed.), *Opening Moves* (Bedford Way Papers, núm. 17, Institute of Education, The University of London).

"construcción de sentido". En particular, aprende las secuen-
cias de hechos como una especie de melodía que parece sur-
gir de la página. Poco a poco a partir de lecturas repetidas y de encuentros con otros libros del mismo autor, la niña a la que se lee descubre que las palabras contienen el *sentimiento* del autor. Del mismo modo en que anticipan sus programas de televisión favoritos al escuchar la música introductoria, los niños llegan a distinguir los tonos y melodías distintivos de los ilustradores y cuentistas. También detectan las variaciones y prevén diferentes imágenes, diversas formas de contar, en libros diferentes, hasta que descubren que las historias, al igual que el acto de jugar, son una especie de juego con reglas que el autor inventa y luego invita a los lectores a jugar y a compartir.

Cuando se lee a los niños, en especial cuando el texto ha sido cuidadosamente redactado para tener en cuenta su inexperiencia y *explotarla*, estos primeros episodios de la cultura escrita difieren de todas las demás interacciones de lenguaje de la infancia. El lenguaje del texto de un libro es claramente distinto del habla y de la conversación. Sólo cuando se les lee un libro, los niños escuchan un discurso ininterrumpido en toda su extensión. Las frases se siguen unas a otras, se detienen, reinician, se precipitan o introducen nuevas voces en el diálogo. La cohesión de este modelo genera la coherencia de los significados, de tal forma que el joven oyente aprende a distinguir personajes y acciones, y a la vez a reconocer consecuencias, a descubrir secuencias o hechos repetidos y a implicarse en dilemas morales. Una historia tan corta como la de "El lobo y las siete cabritas" muestra no sólo las reglas del cuento oral sino los modelos de discurso de una cultura.

Hago hincapié en todo esto porque, si bien en los numerosos libros que incitan a los adultos a leerle a los niños se presta gran importancia —con razón— al contenido de la

historia, la naturaleza del texto —la forma en que está contada la historia— a veces se pasa por alto, como si fuera una sustancia neutra, simple *materia* de lectura. Sin embargo, los que consideran con seriedad la escritura para niños ponen cuidado en hacer de la lectura en sí misma una experiencia de un tipo particular e indican desde las primeras líneas cómo debe jugarse el juego de la historia: “La gallinita Rosie fue a dar un paseo...” y, más adelante, sorprenden al lector con algo inesperado.¹⁰

Además de aprender cómo funcionan las historias, y todas las maneras diferentes en que se pueden contar, los niños a quienes se lee discuten las historias con los adultos. Empezan a aclarar sus categorías de pensamiento. Por ejemplo, uno de los enigmas más frecuentes es la idea de un hermano o hermana mayor. A los niños más pequeños les obsesiona la idea de que alguien de su familia haya estado en el mundo antes de que ellos nacieran; ello les preocupa y tratan de entender si algún día alcanzarán a alguno de sus mayores. Los escritores perceptivos son los que escuchan tanto el pensamiento como el tono afectivo de los dilemas de los niños, y comprenden cómo hay que presentarlos en ejemplos concretos. *Titch*, de Pat Hutchins, es un buen ejemplo de ello.

Además, el niño al que le leen adquiere seguridad al dejar que se le ponga nombre a sus miedos. La oscuridad puede ser menos amenazadora cuando se habla de ella en voz alta.

¹⁰ Cada vez que quiero explicar cómo el texto y las imágenes de un libro de cuentos ilustrados ayudan a los lectores incipientes a entender que ellos forman parte del proceso por medio del cual se cuenta una historia, me refiero a *Rosie's Walk*, de Pat Hutchins (publicado por primera vez por The Bodley Head en 1969). El villano del cuento es un zorro que persigue a Rosie la gallina por todo el corral; cada vez que está a punto de alcanzarla con sus garras, le sucede una desgracia. La palabra “zorro”, que forma parte del inventario de cualquier principiante, nunca aparece en el texto, pero todos los niños entienden lo que sucede. El papel que desempeñan los libros de este tipo en el desarrollo de los niños como lectores con competencias de cultura escrita es analizado en *How Texts Teach What Readers Learn* (Thumble Press, 1988).

Aprenden a esperar la llegada de la Navidad y otras festividades y a recordar sus primeras ocurrencias. El pasado y el futuro se ordenan de forma más concreta. La explicación de los mundos tanto posibles como reales o de los que difieren en cuanto a organización —y en cuanto a sus habitantes— del mundo cercano de la experiencia directa, también permite a los jóvenes lectores empezar a analizar las emociones e intenciones de los personajes y, de paso, ampliar la comprensión de las suyas propias. Éste es el principio de la lectura como “juego en profundidad”, la confrontación con el ser interior, y también del “juego de verdad”.¹¹

Poco a poco los niños empiezan a descubrir que pueden adueñarse de los contenidos de los libros como de algo parecido a la memoria. Después de que ha terminado la lectura del adulto, oyen ecos del texto al recordar la historia. Caminan a tientas en busca de los significados y ensanchan sus asociaciones al recordar lo que sucedía y repetir frases elegidas como si fueran embrujos o encantamientos (“...y todavía hacía calor”). Descubren también que quien les leyó les ha dado el texto completo —un poema, una historia o simplemente una adivinanza— como una experiencia total a la que pueden volver por sí mismos. Pueden incluso reconstruir la historia en su cabeza, de tal forma que Ricitos de Oro y los tres osos pueden hacerse amigos, o Cenicienta puede mandar al príncipe a hacer sus maletas porque prefiere quedarse en casa.

Todas estas experiencias bien documentadas son las de las personas afectas a los libros. Sin embargo, no son privativas de ningún grupo privilegiado. Los maestros saben en la ac-

¹¹ El “juego a profundidad” es explicado por Clifford Geertz en su relato “The Balinese Cockfight” en la antología *Play* (véanse detalles en la nota 5). La característica principal del “juego a profundidad” es correr riesgos.

tualidad que las condiciones para que se dé una lectura de este tipo pueden reproducirse en las guarderías y en grupos de juego. Tampoco existe límite alguno para el número y tipo de libros que generan una lectura imaginativa hecha por adultos que eligen compartirla con niños. Pero, como expliqué anteriormente, hay otras maneras de introducirse en la cultura escrita, y algunas de ellas requieren menor atención por parte del adulto o una forma diferente de compartir. Damos por hecho con demasiada facilidad que son los adultos quienes enseñan a leer a los niños, o al menos que son las figuras dominantes en el aprendizaje de la primera cultura escrita. Cuando los niños empiezan a identificar las partes del sistema escrito, los adultos deben ayudar pero sin interferir, pues el equilibrio es un asunto delicado.

Al igual que en la lectura, las etapas iniciales del aprendizaje de la escritura en los niños tienen sus raíces en el juego. Cuando empiezan a imitar las acciones de escritura de los adultos, los niños se dan cuenta de que pueden hacer imágenes y ayudar a otros a entender lo que representan sus dibujos. Poco a poco descubren que pueden dibujar no sólo objetos sino también palabras, lenguaje hablado, así que hacen largas cadenas de lo que creen que es escritura, y a veces pueden incluso “leerlas”.

Esta comprensión de que se puede dibujar el lenguaje no formó parte de mi inducción temprana a la escritura. Se me alentaba a dibujar, pero nadie me ayudó en mis primeros intentos por representar lo que veía, y sabía que mis extrañas formas no eran realmente como es un barco o una montaña. No tenía idea alguna de que podía hacer visibles las palabras que anidaban en mi pensamiento, pese a que todos los días veía a gente escribiendo. Para mí, aprender a escribir fue un aprendizaje de copista. Tras mis esfuerzos con la pizarra, tuve que trabajar muy duro para reproducir una letra de

molde fina en un papel de doble raya. A esto siguió una letra manuscrita "ligada", que practiqué con la perseverancia de un escriba de tiempos antiguos. Mi obligación consistía estrictamente, según creía yo, en ser exacta, pulcra, en cuidar que las "d" y las "t" estuvieran a una altura diferente de las "l" y las "h". Por temor a la posibilidad de cometer errores de ortografía y por las pequeñas infracciones de las manchas de tinta, me enseñé a controlarme, a ser lo suficientemente experta como para ganar premios y alabanzas sin siquiera haber descubierto que la voz clamorosa y el diálogo lleno de relatos que sucedía en mi cabeza habrían podido abrirse paso hasta la página y ser compartidos con otras personas, de manera que las cosas notables que ahora son evidentes a propósito de los inicios de la escritura no tienen contraparte en mi pasado, con excepción de la habilidosa manipulación de instrumentos. Lo que sé actualmente sobre los inicios de la composición en los niños lo aprendí de maestros talentosos cuya habilidad para estimular las múltiples formas que tienen los niños para crear sentido está por encima de cualquier elogio.

Cuando se les deja por su cuenta, los niños inician su propia escritura lanzándose a descubrir cómo funciona el sistema. Son capaces de hacer esto aun antes de poder leer, más o menos en la misma forma en que Tommy Scollon alcanzó el dominio del sistema de su computadora. Glenda Bissex, cuyo relato del desarrollo de su hijo se ha convertido en un clásico, muestra la forma en que Paul inventó un sistema de relaciones sonidos-letras "basado en el uso de las letras para representar sus nombres de letras (como DO por *dedo*), o en la abstracción de sonidos de los nombres de las letras (como 'Re' a partir de la letra R o 'Ch' a partir de la H), o finalmente en categorizaciones de sonidos en términos de lugar y articulación... A los cinco años escribía HIQ para repre-

sentar 'Chico', su perro. Cuando le cambió la ortografía a HICO le señaló el cambio a su padre",* y en otros ejemplos mostró cómo estaba consciente de su propio aprendizaje y era capaz de "descubrir diferencias entre su propio sistema de ortografía y el sistema convencional, y explicar por qué era incorrecto".

La nota que se le permitió dejar en su puerta a Paul Bissex, de cinco años de edad, "Gnio trbjnd" (Genio trabajando),** contradice la creencia de los padres de que los niños deberían aprender a escribir con buena ortografía tan pronto como sea posible. Los adultos cuidadosos que son letrados tradicionales, así como los que achacan a su aprendizaje temprano las inadecuaciones de su cultura escrita, se sienten perturbados por la idea de que los niños no tienen que ser escritores competentes antes de comprender cómo funciona la verdadera escritura. Quieren que sus hijos demuestren que se han plegado a la disciplina de adquirir la comprensión lingüística necesaria de las relaciones entre símbolos ortográficos, fonemas y morfemas, es decir letras, sonidos y fragmentos de sentido, así como la de los principios que subyacen en el sistema, como una *manera de recordar*.

La alternativa posible es que los niños como Paul Bissex descubran y se autocenseñen el sistema de escritura como una forma de compartir lo que quieren comunicar. No es que descubran el hilo negro, como han sugerido los tradicionalistas, ni que evadan "recordar" la "forma correcta de las palabras", si ésta se les proporciona. Más bien avanzan desde lo que comprenden como un sistema posible hasta la

* Es difícil dar en español una equivalencia de las posibilidades morfológicas del inglés en este caso, debido en particular a los valores medios de sus consonantes y vocales. En el original, los ejemplos son: "DH for day / 'duh' from the letter d, or 'ch' from H / TADE for Teddy / TEDE". [N. del T.]

** De nuevo es difícil "traducir" el divertido resultado de la inventiva de Paul: "Gnys at wrk". [N. del T.]

aprehensión, basada en principios, de las convenciones, y al hacerlo descubren las reglas de las convenciones que les permiten ser menos dependientes de los caprichos de la memoria. Lo cual significa que adquieren una mejor ortografía porque cualquiera podrá leer lo que escriben.

Para conseguir esto, persisten, reflexionan, corrigen, ordenan y refinan tanto su *pensamiento* como su ortografía. He aquí el reto, en las propias palabras de Glenda Bissex:

Cuando hablamos del desarrollo de la escritura en los niños, queremos decir desarrollo hacia aquellas formas seleccionadas y refinadas por nuestra cultura. Solemos no dar importancia a las formas utilizadas en otros tiempos y lugares que los niños exploran de manera independiente pero que tienen que desaprender como parte de su educación escolar. Tendemos a considerar nuestro sistema de escritura como algo dado que los niños podrán alcanzar a través del desarrollo. No obstante, si retrocedemos para tener una perspectiva cronológica más amplia, observaremos cómo se desarrolla el propio sistema de escritura: veremos que el aprendizaje de la cultura escrita en el niño está cortado de la misma tela que el desarrollo del lenguaje escrito de la humanidad.¹²

En su recuento de la adquisición de Paul de la escritura

¹² El relato de Glenda Bissex sobre los inicios de la cultura escrita en su hijo tiene por título *Gnys at Wrk* (Harvard University Press, 1980). Mientras escribía, Paul escribió este mensaje ("Genius at work" [genio trabajando]) sobre su puerta. Su madre explica cómo avanzó desde su propia ortografía "inventada" hacia una ortografía más convencional, porque quería que los demás leyeran lo que había escrito. Los maestros entienden ahora que ésta es una etapa del camino hacia la adquisición de la cultura escrita, pero el proceso no es del tipo de los que simplemente "surgen". Los padres tienden a mostrar ambivalencia respecto a los relatos de aprendizaje impresionantemente precoz. Quieren siempre que la ortografía sea "correcta". Sin embargo, las pruebas aportadas tanto por éste como por otros estudios hechos a profundidad son concluyentes en el sentido de que la fluidez y la corrección son el resultado de tener algo sobre qué escribir y alguien que lo lea.

desde sus inicios, Glenda Bissex muestra que los niños intentan representar los sonidos que producen en la lengua hablada y que sus intentos no son obra del azar sino que poseen una coherencia interna. Poco a poco empiezan a comparar lo que escriben con lo que ven, tanto a su alrededor como en los libros. Aprenden que la escritura no es lenguaje hablado que se pone por escrito, sino una forma diferente de lenguaje. El aprendizaje de la cultura escrita, al igual que el aprendizaje del lenguaje, no es puramente imitativo sino que se rige por reglas, y es *creativo*. En el caso de la escritura, redactar vale más que copiar.

La complejidad de las descripciones del entendimiento de los usuarios de la cultura escrita incipientes se debe a que el lenguaje puede ser representado simbólicamente. Siempre es más simple hacer cosas con el lenguaje que explicar sus procesos. Estos vistazos a Ben, Tommy y Paul en acción no son un instructivo sobre cómo se debería ayudar o enseñar a los niños antes de que vayan a la escuela. No debe atribuirse nada especial al hecho de que todos sean varones. Estos ejemplos, no obstante, son un firme indicio (entre muchos otros) de que la cultura escrita escolarizada de los niños tiene una prehistoria, un periodo durante el cual los niños tratan activamente de descubrir la naturaleza de los comportamientos letrados. Los inicios de la escritura se ubican en el paso de dibujar cosas a dibujar acciones, y luego a escribir palabras que puedan ser leídas por cualquiera que entienda cómo funciona el sistema de escritura.

LOS INICIOS (OTRA VEZ)

No hay una única forma de empezar ni sólo un sistema de ingresar a la cultura escrita; así pues, en el aprendizaje tem-

prano, ¿qué es lo que marca la diferencia para el desarrollo posterior de la misma?, ¿qué es lo que ayuda, o lo que frena, cuando los niños van a la escuela? ¿Podrán los maestros aportar suficientes maneras de aprender, suficientes oportunidades y estimulación para que las diferencias se tengan en cuenta?

Algunos contrastes merecen una reflexión. Aunque los primeros estadios de la cultura escrita se dan en la familia, también son parte de la red que relaciona a ésta con una comunidad, con la sociedad en general y, por tanto, con su historia. Los niños que asisten con regularidad a la iglesia o a la escuela dominical escuchan allí tipos de lenguaje que están ausentes de su vida extrahogarona durante el resto de la semana. Aquéllos cuya tradición familiar los hace entrar en contacto con textos no ingleses y con diferentes alfabetos —como los griegos, los árabes o los judíos—, esperan que sus tradiciones y sus textos sean apreciados fuera de su círculo propio. De aquí surgen dos cuestiones: ¿debe fomentarse la cultura escrita de nuestros niños como una manera de confirmar su pertenencia a la tradición alfabetizada de su familia y a la cultura de infancia de ésta?, ¿o debe ampliarse para posibilitar un entendimiento más amplio de otras tradiciones? Así pues, ¿no deberían las escuelas tener en cuenta diferentes tradiciones de la cultura escrita y también explotarlas y ampliarlas en bien de los niños que tienen que ver con ellas?

Sabemos que las diferencias en los inicios se convierten en diferencias en las expectativas de los niños respecto a qué es y para qué sirve la cultura escrita. Así pues, no puede haber una descripción simple, única, directa de los inicios de la cultura escrita, una descripción que no considere todos los posibles contextos, estilos y patrones interculturales del lenguaje oral y escrito. Debemos aprender a vivir con diferencias. A medida que surgen cada vez más detalles explícitos

sobre lo que *hacen* los diversos grupos humanos con su cultura escrita, tenemos que ampliar nuestra comprensión de lo que se considera como tal. Incluso debemos tratar de imaginar una serie de prácticas eficaces de cultura escrita en las que un inicio temprano en ésta no sea más que una secuencia rigurosa de técnicas descriptivas.

En este capítulo he analizado ciertos patrones del aprendizaje informal, preescolar, de la cultura escrita del niño, que son tradicionales en nuestra cultura; patrones de comportamiento relacionados con el juego y con la lectura a los niños que aún parecen marcar una diferencia en las experiencias posteriores de cultura escrita de los niños en la escuela. Son muy claras las pruebas en el sentido de que cuando la lectura y la escritura se vinculan con las intenciones del niño manifestadas en el juego, los jóvenes aprendices amplían sus estrategias de juego hasta incluir en ellas la tarea de aprender a hacer que el leguaje signifique, tanto en su forma hablada como escrita.

Los adultos que leen a los niños les ofrecen tanto un modelo del proceso de lectura como una serie de contextos diferentes utilizables en sus conversaciones con otros, ampliando así las experiencias que comparten. En sus interacciones cotidianas con los adultos, los niños descubren que se puede hablar sobre lo que sucede en los libros, y también que pueden aplicar su comprensión cotidiana del mundo para interpretar lo que leen. De esta manera, las actitudes y creencias, que son las fuerzas modeladoras del pensamiento infantil y, por tanto, de las contribuciones de los niños a la sociedad conforme van creciendo en ella, se inician al ser asociadas con las interpretaciones que los demás tienen de ellas. Mucho antes de que los niños conozcan la culpa como un detonador que influye en su desarrollo, la conocen como sentimiento. *Donde viven los monstruos* se convierte en-

tonces en algo más que una historia: es un lugar en donde colocar el sentimiento, explorarlo y, en un sentido más preciso, repasarlo, nombrarlo.

De esta forma, la mayoría de los niños desarrolla en sus primeros años lo que algunos han dado en llamar una *orientación* hacia la cultura escrita, un conjunto de expectativas sobre lo que pueden ser la lectura y la escritura: el placer de un relato, una forma de jugar con el lenguaje, una herramienta de notación para dibujar acciones en lugar de escribir palabras. Las expectativas pueden diferir significativamente y no obstante fomentar con éxito la lectura y la escritura. De hecho, es el espectro de sus orientaciones lo que más debería gustarnos, puesto que nos lleva a considerar las *alternativas*, las cuales constituyen una manera vigorosa de ser usuario de la cultura escrita.

No obstante, algunos niños tienen menos éxito que otros para abrirse paso entre la basura de materiales escritos que nos abruma. Se trata por lo general de niños que no han recibido ayuda para tomar en sus manos el juego de hacer que el lenguaje escrito signifique y que por ello tienen dificultades para decidir cómo “enmarcar” la tarea de aprender a escribir. Para ellos, la alternativa consiste en hacerse escritores, poderosos creadores de mensajes. Si bien nuestra iniciación tradicional a la cultura escrita parece consistir en que nos lean y en leer, sabemos que para las culturas escritas de la actualidad esto no basta. Lo que todavía no sabemos con certeza, sin embargo, es qué es lo que deberíamos esperar de los niños cuando se introduzcan en este espectro de las culturas escritas potenciales, más amplio que en cualquier otra época. Los ejemplos de Tommy Scollon y el de Ben de Myra Barrs, parecen indicar que necesitamos ser más conscientes de las habilidades potenciales de los niños para los sistemas notacionales además de aquellos que, como la es-

critura, se basan en las palabras. Pensemos en la cantidad de jóvenes músicos que leen partituras, de artistas y diseñadores para quienes los signos y los diversos sistemas semióticos tienen mucho más sentido, pensemos en las variadas exigencias que implican los oficios y las tecnologías, desde la ingeniería civil hasta la cirugía oftálmica. Nuestro mundo actual emplea y espera culturas escritas que sobrepasan los inicios de que hemos hablado. La televisión y las computadoras se encuentran apenas en el margen de lo que debe volverse operativo simplemente para mantener en marcha a nuestra sociedad. Por ello, nuestra persistente elección de culturas escritas basada en libros quizá requiera, al menos, de cierta reevaluación en estos contextos nuevos y cada vez más amplios aunque sólo sea para comprobar si aún son tan importantes como las hemos considerado tradicionalmente.

