Elementos para una pedagogía de la escritura

*Alicia Rey**

La escritura escolar o la negación de la escritura

El trabajo que se hace en la escuela con la escritura es un corolario de la concepción general de la enseñanza del lenguaje. Por ello ha estado fuertemente orientado hacia la normatividad, dentro de la que inscriben la preocupación por la caligrafía, los preceptos ortográficos y el estudio de algunos aspectos estilísticos.

Los manuales elaborados por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, para guiar a los maestros en la enseñanza del lenguaje señalan como aspectos a trabajar en el lenguaje escrito: la composición, la ortografía y la escritura, restringiendo el último término al sentido de la caligrafía.

La composición o redacción se ha encaminado en los primeros años a la construcción de oraciones y su objeto es el de aplicar las nociones gramaticales y depurar la ortografía:

* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Santafé de Bogotá, D.C.

«La composición cumple un proceso de desarrollo y perfeccionamiento intelectual, desde su iniciación con los ejercicios de construcción de oraciones hasta cuando los alumnos ya estén en condiciones de realizar composiciones más complejas, poniendo en juego su imaginación creadora. Permite aplicar las nociones gramaticales aprendidas, a diestra y en el acto de escribir, ofrece la oportunidad para depurar y enriquecer el vocabulario del niño y para usar las palabras en las acepciones que son propias, mejora la ortografía, habitúa al alumno al análisis y a la síntesis».

Lo que se evidencia en esta idea de la composición es el desconocimiento de que desde el momento en que el niño empieza a interesarse por la escritura aparece la función comunicativa del escrito; los niños saben que se escribe para comunicar algo que no puede transmitiese bajo la forma oral debido al hecho de que median ciertas condiciones, especialmente de espacio y tiempo, que obligan al recurso de la escritura. Si desde el comienzo se escribe por fuera de esta consideración se corre el peligro de reducir la escritura a «ejercicios de construcción de oraciones» que no cumple ninguna función comunicativo, lo cual origina el desgano hacia el uso del lenguaje escrito que paulatinamente se ya encontrando a medida que transcurren los años escolares.

De otra parte, la concepción de escritura como composición hace aparecer la capacidad para redactar desprendida, por arte de magia, de la habilidad para trazar las letras. Todo aparece como una progresión lineal: trazo de letras, composición de oraciones y por último la redacción de textos:

«En los primeros grados la composición es esencialmente oral, por medio de la práctica frecuente de ejercicios de invención, de oraciones simples y compuestas. En el tercer grado se llega a una construcción más amplia y se introduce sistemáticamente a la composición escrita. Ya en cuarto se debe estimular y orientar al alumno para que se exprese con la misma corrección como lo hace en la forma oral, teniendo en cuenta las capacidades individuales de cada uno».

La limitación del lenguaje escrito al concepto de composición es consecuencia de considerar la escritura como una mera actividad despojada de toda consideración lingüística. Es interesante observar cómo el término escritura en los manuales del MEN designa exclusivamente el desarrollo del grafismo sin tener en cuenta para nada las funciones que la escritura cumple no sólo en la vida del niño sino también en la vida social:

«La escritura en la escuela primaria desempeña una función educativa además de su carácter utilitario. El cuidado puesto en la ejecución del trabajo, el desarrollo del sentido estético y el deseo de superación son cualidades que se ejecutan en la enseñanza de la escritura. Uno de los objetivos básicos de la escritura en este grado es el de lograr mayor rapidez sin detrimento de la legibilidad, a fin de que el alumno desarrolle una escritura útil para la vida».

Las anteriores citas corresponden a manuales de los años de 1976 y 1977. Podría pensarse que la concepción hubiera variado con los aportes y discusiones que trajo consigo la reforman curricular de la década de 1980, pero no sucede así; en el *Marco general del programa de español y literatura*, publicado en 1984, se insiste en la necesidad de desarrollar la composición escrita pero se continúa con la idea de los ejercicios graduales de construcción de oraciones en los que los elementos primordiales son la ortografía, el perfeccionamiento de la letra, los dictados, la copia, la separación de palabras y renglones y el manejo del cuaderno. La noción de escritura continúa siendo restringida a la caligrafía en cuyo desarrollo se aconseja tener en cuenta:

1. Actitud de quien escribe frente al papel:
   a. Postura correcta del cuerpo (tronco, brazos y manos especialmente)
   b. Ubicación del cuerpo evitando que le haga sombra al cuaderno
   c. Colocación correcta del cuaderno
2. Hábitos deseables en quien escribe:

a. Orden, aseo y pulcritud con los útiles.

b. Forma correcta de manejar el lápiz o el elemento con el cual se escriba.

c. Uso adecuado del borrador

d. Movimiento suave de la mano en dirección de izquierda a derecha

3. Técnicas para la escritura

a. Conservación de los trazos de letra (script o cursiva) y de la proporción (grande, mediana, pequeña)

b. Utilización correcta de mayúsculas y minúsculas en un escrito

c. Trazo de la letra con suficiente firmeza y claridad en los rasgos para que sea legible

d. Escritura con cierta habilidad y rapidez

e. Espaciamiento adecuado entre palabras y renglones[1].

Como puede apreciarse, se presta más atención a los aspectos puramente mecánicos de la escritura, pensándola como una actividad exclusivamente motriz.

Otro de los aspectos que merecen un detenido estudio dentro de esta visión crática de la escritura en la escuela es el cuaderno escolar, elemento que ha venido con el tiempo a constituirse casi en soporte exclusivo sobre el que se desarrolla la actividad de escribir.

Para efectos de este trabajo se llevaron a cabo diferentes actividades a fin de conocer de manera más cercana sus ideas y prácticas con el

1. Algunas situaciones como la comunicación telefónica pertenecen más al funcionamiento real aunque presenta sus características particulares. La correspondencia familiar es otra situación muy específica que no está muy alejada de la comunicación directa que merecería un tratamiento especial.

lenguaje escrito. Una de dichas actividades fue la elaboración de una encuesta dirigida a 35 maestros con el objeto de conocer sus opiniones acerca de los cuadernos escolares. Es de destacar que el 100% de los maestros consideró indispensable el uso de cuadernos hasta el punto de no poder concebir el trabajo escolar sin apelar a este medio. El 98% lo utiliza para «consignar» conceptos que son dictados o copiados del tablero. El 86% lo usa para controlar caligrafía y aseo.

Un análisis de las respuestas obtenidas y del uso general que se hace del cuaderno en la escuela permite afirmar que, como en el caso de la lectura, que se confunde con descifrado, en el caso de la escritura se confunde con la copia ya que lo que se encuentra en la inmensa mayoría de los cuadernos son las ideas del maestro, elaboradas por sí mismo o tomadas de un manual que son dictadas a los niños o escritas en el tablero para que sean copiadas. Esta actividad es la que se conoce en el ámbito escolar como la «consignación». De esta manera, el uso del cuaderno contribuye a soslayar aún más la comunicación como función básica del acto de escritura.

Adicionalmente el cuaderno es usado como forma de control de la labor del maestro por parte de las autoridades administrativas (supervisor, director) y por los padres de familia; de ahí que lo primero que desea ver un supervisor cuando visita la escuela son los cuadernos que «llevan los profesores» por intermedio de los alumnos. De la misma manera los padres de familia catalogan como «buen profesor» al que llena los cuadernos de sus hijos con muchas consignaciones.

Subsiste en el cuaderno, y en toda la concepción del trabajo con la escritura, una visión que no toma en cuenta para nada que la escritura como todas las manifestaciones del lenguaje ha sido creada y desarrollada para desempeñar una función social y su desarrollo depende del devenir histórico y social.

El énfasis en la caligrafía fue una preocupación de la sociedad que aún no había desarrollado los medios técnicos de reproducción del escrito, por lo que ejercitar ante todo la buena letra elegante y legible

en los futuros funcionarios, era un imperativo a desarrollar por parte de la escuela.

Hoy en día la preocupación por los aspectos formales del escrito debe tener una reubicación dentro de una visión más integral de la razón de ser del escrito en la sociedad actual. Considerar el escrito como una forma de lenguaje que tiene unas características muy particulares en la que se deben tomar en cuenta aspectos lingüísticos, psicolingüísticos, motores y psicomotores, posiblemente contribuirá a dar a los aspectos formales, que hasta ahora han sido el centro del interés por parte de la escuela, una nueva ubicación y para lograr un equilibrio en el tratamiento de los diferentes aspectos a los que el maestro debe atender.

La escritura requiere del componente funcional de la lengua

Si bien la enunciación es un aspecto de la lingüística, cuando se habla de un componente funcional de la lengua, se está haciendo alusión a la distinción que hacen Ducrot y Todorov entre el proceso de enunciación y el resultado de ese proceso en donde según dichos autores «lo que la lingüística retiene es la huella del proceso de enunciación en el enunciado»[2].

La huella del proceso de enunciación queda registrada en la lengua determinando un funcionamiento acorde con las exigencias de la situación discursiva; ese registro se expresa en los enunciados escritos principalmente en los siguientes niveles lingüísticos:

2. Este aspecto merecería una discusión más amplia en los casos en los cuales la función expresiva prima sobre la función comunicativa como sucede con algunas corrientes literarias.

Lingüística del texto

- Funciones determinantes del texto.
- Marcas de persona, espacio, tiempo y modalización.
- Coherencia del texto: anafóricos, sistemas de tiempo y adverbios y conectores.

Lingüística de la frase

- Orden de las palabras y de grupos de palabras.
- Relaciones sintácticas.
- Microestructuras ortográficas.
- Otros elementos lingüísticos.
- Puntuación.
- Oposición mayúscula/minúscula.

Estos niveles, tomados como listado de aspectos a tener en cuenta, pueden resultar difíciles de abordar por un maestro de nuestra escuela primaria sin ningún conocimiento de los elementos desarrollados por la lingüística, especialmente la textual. Sin embargo, es necesario insistir en que la formación docente debe tener en cuenta cada vez más que la escritura debe ser percibido como el soporte de un modo de comunicación autónoma; como un modo de expresión del pensamiento que tiene unas especificidades; como un trabajo que se basa en el manejo de un sistema particular del funcionamiento de la lengua. Una familiarización con el funcionamiento de la lengua debe empezar por enfatizar especialmente en aspectos como:

– El escrito tiene una armazón lógica que se refleja en el uso de unas palabras de enlace, unos encadenamientos de las frases y las oraciones para construir párrafos.

- El escrito funciona con unas categorías de persona, lugar y tiempo que deben ser usadas sin ambigüedad, a diferencia del lenguaje oral, donde la coexistencia en el tiempo y en el espacio permite la inmediata referencia a expresiones como: yo, ayer, aquí, etc. Es decir, la relación entre las formas didácticas y la referencia en el escrito debe ser claramente explicitada.
- Los hechos sociológicos de la situación, los factores sociales, institucionales, políticos y económicos conducen forzosamente a elecciones sintácticas y lexicales a las que se ha dado el nombre de «registros de lengua». Es esto lo que desde una concepción tradicional podría considerarse como el estilo del escrito.

La escritura como acto gráfico

Lo afirmado hasta ahora tiende a la ubicación del acto de escritura dentro de una perspectiva que integre, por una parte, los problemas de la enunciación: cómo desarrollar un comportamiento de escritor ante una situación de comunicación diferida, qué funciones del lenguaje se deben poner en juego, qué tipo de discurso escoger y cómo desarrollarlo. De otra parte, los problemas de la redacción que implican un conocimiento acerca de cómo funciona la lengua: problemas morfosintácticos y ortográficos de la lengua escrita.

Esos aspectos, que pertenecen al campo la actividad lingüística y psicolingüística, están estrechamente ligados a la otra actividad que tiene lugar en la escritura: acto gráfico, en el que se integran problemas motores tales como la coordinación perceptiva, motriz y sensoriomotriz.

El acto gráfico es el conjunto de capacidades puestas en juego en el acto de trazar las letras; estas capacidades se organizan en dos campos vinculados entre sí: la capacidad para manipular unos instrumentos de escritura y unas bases sobre las que realiza el trazo, y la capacidad de carácter cognitivo que consiste en el conocimiento de las

convenciones que exige el trazo de la escritura y los signos escritos propiamente dichos.

El trabajo que la escuela ha venido realizando parece haber estado centrado en el desarrollo de los aspectos motores de la actividad gráfica, recuérdese la limitación del término escritura al de caligrafía y los prerrequisitos que se establecen para la iniciación de la escritura o aprestamiento. Sin embargo, a pesar del énfasis puesto en el aspecto motor, el problema tampoco ha sido abordado en toda su complejidad y una de las deficiencias ha consistido precisamente en la no distinción de la confluencia en el acto gráfico de un aspecto cognitivo y un aspecto motor: no puede darse el uno sin la presencia del otro.

Esta distinción, pero a la vez esta indisolubilidad entre lo cognitivo y lo motor, es lo que advierten muy bien los impulsores de la «teoría de la claridad cognitiva» (Downing, Fijalkow, Vernon) que incluyen la lectura y la escritura dentro de la categoría de un saber-hacer, es decir, una habilidad que conjuga una parte cognitiva con otra motriz y cuyo aprendizaje pasa por tres fases de desarrollo a saber:

> *«La primera fase es la cognitiva durante la cual el aprendiz se atiene estrechamente a las funciones y a las técnicas de la tarea que debe emprender para llegar a convertirse en un agente eficaz. Trata de descubrir cuál comportamiento es pertinente o no pertinente para realizar el saber-hacer (...). La segunda fase es la fase de dominio durante la cual el saber-hacer es practicado hasta que su dominio sea progresivamente alcanzado. La tercera fase es la de automatización donde el aprendiz practica más allá del mero perfeccionamiento hasta que pueda realizar el saber-hacer sin ocuparse de reflexionar nuevamente sobre la manera como lo debe hacer».*

La escuela ha tenido la tendencia a enfatizar la segunda fase lo que explica la confusión cognitiva que, según los autores, se refleja en las dificultades que presentan los niños para leer y escribir.

Para el aprendizaje de la escritura, los aspectos cognitivos deben ser plenamente clarificados de modo que el aprendiz comprenda que el

signo escrito no se limita únicamente al concepto de letra del alfabeto sino que abarca otras dimensiones. Escribir es también generar un espacio y la gestión de ese espacio es portadora de significación. Desde este punto de vista, las márgenes, los espacios, las tildes, las diferencias de grosor de los caracteres no son meros aspectos formales secundarios, son signos del mismo modo que lo son las letras.

La generación de ese espacio y su gestión en el caso de nuestra escuela se ven limitados por el uso exclusivo del cuaderno, lo que circunscribe desde un comienzo el acto de escritura a unos espacios sumamente estrechos y alejados por completo de la función actual de la escritura.

Además de lo anteriormente señalado, se ha enseñado un solo tipo de grafismo haciendo creer al niño que no existe sino una forma de letra, o máximo dos, lo cual lo incapacita para leer los múltiples mensajes escritos que pululan en el mundo actual donde los diferentes tipos de letras son portadores de significación. La publicidad, de la que no se puede sustraer ningún individuo, sabe desde hace mucho tiempo que existe una escritura de connotación y la usa en los mensajes leídos por los niños por doquier.

Como se ve, aprender las letras va más allá de hacer planas en los cuadernos; supone una visión mucho más amplia que abarque la conceptualización del alfabeto o clases de alfabeto como objetos portadores de significación. Dentro de la variedad de letras existentes, el niño tendrá la opción de escoger la que más convenga al tipo de mensaje que vaya a escribir y de diseñar la estrategia más conveniente para ubicarla, dentro del espacio escogido.

En el aspecto motor del acto gráfico hay necesidad de atender la coordinación entre el ojo y la mano, el control de los músculos del brazo, la mano y los dedos, es decir lo que ha sido llamado la coordinaciór óculo-manual y la motricidad manual fina pero el ejercicio o desarrollo de los elementos motores no pueden darse por fuere del acto de escribir sino a partir de la manipulación de materiales

propios para la ejecución de dicho acto, a este propósito se refiere Maric-France Hazebrouck en su estudio sobre el acto gráfico:

> *«El ejercicio de la motricidad manual como el de la motricidad fina no se efectúan en el vacío, para que contribuyan a la adquisición de poder leer y escribir deben traducirse en un control del movimiento, un control visual y un control del trazo mediante las relaciones estrechas que se establecen entre dos espacios: espacio subjetivo, el de los movimientos, en particular los del brazo y la mano, y el espacio objetivo, aquel en que se realizan los trazos espacio gráfico».*

De lo anterior se desprende que el desarrollo de los aspectos motores debe ubicarse dentro de una situación de escritura para que pueda darse un desenvolvimiento de esta capacidad dirigida a obtener una finalidad específica; es escribiendo o adoptando un comportamiento para escribir como se desarrollan los aspectos motores propios de la escritura.

La manipulación de los materiales propios de la escritura en la realización de una actividad de comunicación escrita es un medio eficaz para el desarrollo motor en el acto gráfico, puesto que lleva a colocar al niño dentro de una situación, lo cual implicará un contacto directo, una selección y una elección, en fin, una adaptabilidad al gesto de escritura que es lo que finalmente se busca con el desarrollo de la motricidad.

Los materiales para escribir

La adaptabilidad del gesto tiene que ver con la manera de sujetar el instrumento, el ángulo que se debe mantener, la posición de la mano, dedos, puño, codo y espalda. Todos estos elementos varían según el tipo de instrumento que se use y el soporte sobre el que se escriba, y a su vez dependen del tipo de escrito que se esté realizando.

Los materiales para escribir pueden clasificarse como instrumentos y soportes y varían según el tamaño, el espesor, la dureza o suavidad de

la punta, su manera de deslizarse o su resistencia, etc. La manipulación de instrumentos como pinceles planos o redondos, lápices grasos o secos, plumillas, tizas, punzones, esferos, marcadores, siempre inscrita - tal manipulación- dentro de un proyecto escritural, permitirá al niño observar, comparar y elegir para construir por sí mismo la destreza en el acto gráfico. Un trabajo debidamente organizado por el maestro podrá conducir no sólo al dominio de un gesto o de un instrumento sino, más que eso, a establecer una red de relaciones entre gestos, útiles y situaciones de comunicación.

En cuanto a los soportes sobre los que se realiza la escritura, existe un variado inventario de materiales que plantean a quien intente trabajar la escritura desde la perspectiva aquí propuesta, un estudio y análisis para resolver los múltiples problemas que la variedad de materiales presenta. A manera de ejemplo se expone a continuación una clasificación sugerida por Evelyne Charmeux:

> «– Diversidad de materiales: papel, cartón, madera, polietileno, etc.
>
> *– Diversidad de tamaños: desde la pequeña hoja individual puesta sobre el pupitre hasta el tablero del tamaño de un muro.*
>
> *– Diversidad de sostén: soportes que se sostienen solos (madera, cartón, etc.); soportes que hay que tender sobre alguna superficie dura.*
>
> *– Diversidad de situaciones en el espacio: soportes verticales (tableros, paneles), horizontales: hojas colocadas sobre la mesa, el suelo, etc.*
>
> *– Diversidad de calidad: soportes que absorben el trazo (seda, paso); soportes que absorben el trazo (seda, paño); soportes sólidos que resisten el trazo (plástico).*
>
> *– Diversidad de espesor y transparencia (calcos y transparencias)».*

La presencia constante de la escritura en la vida de cada uno bajo múltiples manisfestaciones, impone la necesidad de ampliar la concepción de escritura a la resolución de los problemas que plantee esa diversidad por ejemplo, un problema a resolver por el niño deberá ser la relación entre el espacio que le proporcione un soporte y los límites del mismo; para su resolución deberá pensar en el provecho que puede sacar del espacio, la distribución del mensaje, el tipo de letra, el tamaño, etc.

En la solución de tal problemática intervendrá el aspecto cognitivo, vale decir, todo aquello que tiene que ver con el conocimiento de lo que es el acto gráfico pero también los factores de la motricidad que estén involucrados. Será además una manera de desarrollar los aspectos motores que tanto preocupan a los maestros hasta el punto de considerarlos prerrequisitos para escribir pero su desarrollo no será, desde la perspectiva que estamos proponiendo, un aspecto que se adquiere antes sino con y durante el desarrollo de una tarea que tiene un fin específico para cuyo cumplimiento orienta todas sus capacidades y conocimientos.

La escritura es una actividad en la que convergen varias habilidades

Lo que se ha venido afirmando en este trabajo son elementos para un reelaboración de la teoría lingüística de la escritura, teoría que no puede excluir, tal como se aprecia en las afirmaciones hechas, otros factores como los pedagógicos y los psicológicos, sino se debe construir inscribiendo el lenguaje dentro de lo que representa en la vida de la sociedad y del individuo, es decir dentro de las funciones para las cuales ha sido creado.

Una manera de recapitular los elementos de la teoría esbozada en el presente escrito es concebirlos en un esquema.

El esquema, inspirado en los planteamientos de Evelyne Charmeux, permite apreciar mejor la integración de cuatro aprendizajes: el com-

portamiento enunciativo, la utilización de la lengua, la utilización de herramientas y soportes de escritura y la reproducción de los signos gráficos, aprendizajes que deben iniciarse desde el primer momento en que el nido se plantea el problema de la escritura pero que a su vez deben efectuarse gradual y progresivamente logrando una convergencia final en la formación de una verdadera habilidad para la escritura.

En esta imagen la escritura es un punto de llegada y no de partida, y así debe ser en la escuela: un proceso que puede descomponerse para su análisis pero integrarse para desarrollarse gradualmente.

Una reelaboración lingüística de la teoría de la escritura

La situación de la enseñanza de la escritura que se ha venido analizando en este escrito corresponde a un estado del conocimiento lingüístico por parte de los maestros, anclados en una visión normativa del lenguaje; los posteriores desarrollos de la teoría lingüística no han penetrado el pensamiento docente para intentar una posición teórica distinta y una práctica pedagógica más acorde con las necesidades actuales.

Sin embargo, en los últimos años el interés por el lenguaje y la búsqueda de nuevos derroteros para mejorar su enseñanza en la escuela constituyen un terreno abonado para que la lingüística, ahora apertrechada con los aportes de la pragmática y la ciencia del texto, pueda iniciar en el ámbito escolar un cambio de orientación que culmine en la reelaboración de una pedagogía de la escritura, que integre algunos de sus postulados para pensar la escritura y la enseñanza en la escuela de una manera diferente.

Escribir no es transcribir del lenguaje oral

Una de las mayores confusiones que se encuentran entre los maestros es la de las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito, lo cual lleva a suponer que el escrito es la transcripción del habla, motivo por el que las indicaciones que se hacen a los niños acerca de cómo escribir pasan por expresiones tales como «se escribe como se habla», lo cual no funciona cuando el niño se ve enfrentado a la elaboración de su pensamiento en forma escrita.

La comunicación oral y la comunicación escrita son dos aspectos bien diferenciados en la realidad de la lengua, presentan un funcionamiento diferente que es necesario recalcar puesto que de su confusión dependen muchas de las prácticas que han hecho del trabajo con la escritura una labor ardua y muchas veces estéril.

Un elemento que establece la diferencia básica es la situación relativa del emisor y el receptor que condiciona la escogencia del canal y que origina la especificidad entre lo oral y lo escrito.

Cuando emisor y receptor se encuentran uno en presencia del otro, se apela de manera obvia al código oral; si por el contrario, están separados en el espacio, el retorno o respuesta necesariamente se difiere (separación en el tiempo), por lo que el recurso del emisor será el código escrito produciéndose así una situación de comunicación diferida.

Esta primera distinción entre lo oral y lo escrito tiene consecuencias pedagógicas muy importantes: corrientemente, la escuela obliga al niño a producir escritos que, además de no estar dirigidos a nadie, no tienen la intención de comunicar dentro de las condiciones en que se produce un escrito. Es decir, si escribir es efectuar el trabajo de emisión en una situación de comunicación con un receptor que esté ausente de la situación, no tiene sentido escribir sin pensar en a quién va dirigido el escrito y para qué se escribe y, lo que es aún peor, para qué escribir si lo que se va a comunicar puede ser expresado mejor en forma oral.

Estas reflexiones parecen estar en la mente de los niños cuando realizan las actividades de composición escrita; el maestro pide una redacción, los niños hacen los ademanes de escribir pero en el momento de leer el escrito, lo que resulta es un relato oral. Con esta actitud, el niño está señalando que advierte muy bien que si quienes van a escuchar el mensaje están presentes –en este caso sus compañeros y el maestro–, no tiene sentido escribirlo.

De lo anterior se deduce que el maestro debe tener claro que la lengua oral y la escrita cumplen en la vida social roles muy diferentes que justifican las diferencias de funcionamiento. Hacer esto, es darle a la enseñanza de la lectura y la escritura un enfoque lingüístico en los términos en los que concibe esta tarea Halliday:

> *Es lingüístico en el sentido de que se basa en una comprensión y en una interpretación de lo que es el lenguaje y del papel que desempeña en nuestras vidas: en la noción del lenguaje como sistema y en la manera en que funciona o, para decir lo mismo en otras palabras, del lenguaje como potencial del significado», ese recurso que el hombre y la mujer desarrollan durante y con el propósito de una interacción significante y significativa entre sí; lo cual nos permite situar el lenguaje en cierta perspectiva, una perspectiva que podemos compartir con un niño que aprende su lengua materna, aprende a significar, construye un potencial de acción simbólica que en gran medida va a determinar el tipo de vida que lleve.*

Esta perspectiva supondrá desarrollar, para comprender mejor la escritura, un trabajo de comparación entre lo oral y lo escrito orientado hacia la búsqueda de diferencias y especificidades, inscritas dentro de la funcionalidad del lenguaje; para decirlo nuevamente en los términos de lo que Halliday denomina el camino hacia la lectura y la escritura:

> *Todos utilizamos el lenguaje con múltiples propósitos distintos en una gran variedad de contextos y algunos de estos propósitos son tales que el lenguaje no les sirve adecuadamente en su forma hablada: necesitan escribir. El impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue, en el primer lugar el impulso para aprender, a hablar y a escuchar. Aprendemos a hablar, porque queremos hacer cosas que no se pueden hacer de otro modo y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón (...) Pero si la lectura y la escritura están desvinculadas de lo que el niño quiere significar, de las exigencias personales funcionales, entonces la lectura y la escritura tendrán poco sentido: seguirán siendo, como lo son para tantos niños, ejercicios aislados y carentes de sentido.*

Dentro de las especificidades del lenguaje escrito está la de su duración. Cubre tanto el tiempo como el espacio, lo cual hace necesario un alto grado de abstracción, en contraposición a lo oral, más apegado a la situación Y al implícito. Quien escribe está obligado a descentrarse, a desconectarse, por así decirlo, de la situación; los aspectos situacionales que puedan darse en el escrito deben ser expresados en forma explícita. Pero además de la descentración, quien escribe está obligado a la objetivación, ya que la escritura, al exteriorizar y materializar el pensamiento, permite un análisis a distancia, un razonamiento y una reflexión sobre el resultado obtenido.

Objetivación y descentración constituyen para el niño uno de los primeros y más trascendentales descubrimientos acerca de la manera como funciona la lengua. Se podría afirmar que para el niño el contacto con la escritura –también con la lectura– es su iniciación en el conocimiento de la lingüística. Por el acto de escribir torna conciencia de que la lengua es una propiedad social, que puede expresar tanto lo subjetivo como lo objetivo de su relación con el mundo: empieza a observarla como un objeto gráfico y aprende a tomar distancia para conocer su funcionamiento.

Sin embargo, este conocimiento no aparece en forma espontánea sino mediante un trabajo muy bien preparado y analizado por el maestro, lo que implica que cada vez se imponga la necesidad de una formación mayor del magisterio de primaria en los aspectos lingüísticos.

La escritura es mucho más que grafismo

Un análisis de los diferentes elementos implicados en el acto de escribir permite encontrar que la escritura como emisión se compone a su vez de dos actividades de naturaleza diferente:

- Una actividad de tipo lingüístico y psicolingüístico en la que las ideas, sensaciones, sentimientos, etc., son codificados bajo la forma de signos escritos para producir un mensaje; es la producción del mensaje como discurso.
- Una actividad de tipo motriz y psicomotriz que conduce a la producción material del mensaje, mediante la manipulación de instrumentos que permiten el trazo de signos sobre un determinado soporte o material de escritura.

Como puede verse, se trata de dos realidades íntimamente relacionadas pero que deben ser analizadas con detenimiento puesto que corresponden a la ejecución de dos actos bien diferenciados: un acto lingüístico y un acto gráfico.

La escritura como acto lingüístico corresponde a lo que se podría denominar la elaboración del discurso en la cual se ponen en juego dos habilidades: la de saber adaptarse al comportamiento enunciativo de la lengua escrita y la habilidad para poner a funcionar la lengua de acuerdo con las características de funcionamiento.

Escribir es poner a funcionar los aspectos enunciativos de la lengua

Como se planteó antes, la escritura lleva a su descentración y objetivación que obliga a tener en cuenta no solamente lo que se va a decir sino también el resultado que se espera obtener y las condiciones en que el mensaje va a ser recibido. Esto hace que el escrito sea el producto del diseño de una estrategia, de un análisis, de un razonamiento y de una reflexión.

Esta elaboración de la estrategia corresponde a lo que se conoce con el nombre de *enunciación*, en términos de E. Benveniste: «la enunciación consiste en poner a funcionar la lengua por un acto individual de comunicación», o en términos de Ascombre y Ducrot: «la enunciación será para nosotros la actividad lingüística ejercida por el que habla en el momento en que habla».

Para efectos de análisis de la escritura interesa retener la asimilación del concepto de enunciación al de la situación de discurso en la que se establece una relación entre el emisor (locutor) y el receptor (alocutario) que se encuentran en un espacio determinado (no sólo un espacio físico sino también social y cultural) y además se da un tiempo de producción y un tiempo de recepción que inciden en la elaboración discursiva.

La relación entre emisor y receptor en la situación comunicación escrita pone en evidencia otro aspecto importante: el propósito de la acción comunicativa; no se escribe lo que se desea sino lo que se desea que el otro comprenda; lo que implica la acomodación del mensaje al propósito que se desea obtener; la elucidación de los intereses reales del que escribe en relación con el lector de su mensaje; poner en claro si lo que se desea es informar, explicar, convencer, etc.

De otra parte, la posición del emisor y la del receptor en el marco institucional o social lleva a la elaboración de estrategias diferentes de acuerdo con la situación; no es lo mismo comunicarse por escrito con una persona del ámbito familiar que hacerlo con alguien que desempeña un cargo en una institución. Dicho en otras palabras, la estrategia del que escribe debe basarse en preguntarse el qué, para qué, a quién y en qué circunstancias se producirá la recepción.

A QUIEN	ESTRATEGIAS
A una persona o personas: –Que son familiares o amigos (correspondencia familiar)	Una cierta forma de implícito puede existir
–De quien o quienes conozco solamente el título o la función (correspondencia comercial y oficial)	Hay que tomar en cuenta las reglas del juego social o institucional. Toda la información debe darse sin ninguna ambigüedad.
–De quien o quienes no conozco ni siquiera el nombre. (Carteles, avisos, comunicados)	Hay que pensar en la diversidad de recepciones posibles.
Personas que están presentes o a las que no me puedo dirigir oralmente –Porque son sordas	El implícito es posible, la redacción puede ser reducida a lo esencial. El funcionamiento lingüístico está próximo a lo oral.
Porque no me atrevo o no deseo hablarles (memorandos, "papelitos")	Mensaje preciso, impactante sin detalles ni ambigüedad
Porque somos muchos para hablarles (correspondencia grupo a grupo, afiches)	Se trata aquí de la función "memoria"
A nosotros mismos pero más tarde (diario, apuntes de clase)	Habría que reconstruir el evento, aun si se ha olvidado dar el contenido y las circunstancias

Cuadro 1

¿Dentro de qué marco institucional o social?	Estrategias
Ambito familiar o íntimo (relaciones afectivas)	Tomar en cuenta lo que sabe del otro, lo que ama, le gusta o disgusta.
Marco oficial-socialmente definido o institucional	Documentarse sobre las reglas del juego: qué tipo de escrituras (a máquina o a mano), cuál registro de la lengua, fórmulas de saludo y despedidas, etc.

Cuadro 2

¿Cuál es la intención?	Estrategias
Informar	Ser claro, neto, sobrio; esencial sin ambigüedad
Explicar	Ponerse en el lugar del otro, buscar dónde estaría para él la dificultad
Convencer	Tener en cuenta el funcionamiento del otro: tratar de lograr su adhesión, ser psicólogo
Poner, forzar a actuar	Conocer al otro, sobre todo sus puntos débiles. Manipular
Conmover	Buscar los puntos sensibles, saber escoger los detalles
Admirar, entretener	Buscar lo insólito, los acercamientos no esperados
Equivocar, engañar	Olvidar sus reacciones, razonar

Cuadro 3

Los cuadros 1, 2 y 3 sirven para ilustrar el problema de la enunciación tomada como la estrategia que adopta el que escribe para poner a funcionar la lengua en la situación de comunicación escrita.

Bibliografía

Ascombre, J.C. y Ducrot, O., citado por Kerbrat Orechioni en La enunciación.

Benveniste, E. *Problemas de lingüística general*, México, siglo XXI.

Dowing, J. y Fijalkow. *Lire et Raisonner*, Olouse, Priset, pp. 56-57.

Ducrot, O. y Todorov, T. (1980). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, México, Siglo XXI.

Halliday, M. K. (1982). El lenguaje como semiótica social, México, Fondo de Cultura Económica.

Hazabrouck, M. F. (1976). *Lavoriser de vecus perceptifs et moteurs en lecture-ecritures*, París, Hethen.

MEN (1975). *Guía para el maestro. Tercer grado*, Bogotá, p. 11.

----- (1976). *Guía para el maestro. Quinto grado*, Bogotá, p. 41.