

**Cultura escrita y educación:
Conversaciones de Emilia Ferreiro**
Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres
Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1999

Esta obra es el resultado de siete sesiones de conversaciones realizadas entre diciembre 1995 y febrero 1996. En la cuatro primeras sesiones el interlocutor principal fue José Antonio Castorina. En las tres sesiones siguientes la interlocutora principal fue Rosa María Torres. Transcribimos aquí la transcripción de estas tres últimas sesiones.

Quinta jornada: La escritura descontextualizada, la escuela en su contexto
La escuela y el docente frente al cambio

Rosa María Torres: Emilia, en estos últimos cuatro años de viajar por el mundo entero he podido constatar algo patético: los profesores enseñan a leer y escribir de la misma manera. Yo sabía que hay ciertos rasgos universales en la cultura escolar, pero he tenido ahora oportunidad de presenciarlo en los países y las lenguas más diversos: niños que repiten coreando, profesores que escriben en un pizarrón esperando que los niños copien, largos coros, interminables letanías. En escuelas rurales y urbanas, públicas y privadas, con profesores capacitados y no capacitados. ¿Cómo es posible que esto se dé en todo el mundo?

Emilia Ferreiro: La escuela es una de las instituciones más conservadoras que existen en la sociedad. Los cambios en el sistema escolar son lentísimos. En algún texto dije que el único avance que veía en las últimas décadas era la desaparición del castigo corporal. Me da la impresión de que en eso se ha avanzado (no quiere decir que no haya agresión, hay formas más sutiles de agredir).

Tú hablas de prácticas que no son muy diferentes de la formación de los escribas en la Mesopotamia clásica, cuando la conservación de documentos dependía de la copia, no había otra manera de reproducción, se necesitaba formar técnicos copistas. Eso sigue tal cual, como si no hubiera pasado nada, como si la imprenta o el fotocopiado no se hubieran inventado, y aunque la materia "caligrafía" prácticamente está ausente en los programas, la idea que subsiste detrás de la caligrafía no se ha desacreditado, aún está vigente.

Torres: Un maestro, en una escuela en Rajastán, en la India, sin capacitación, enseña a leer y escribir de la misma manera que un maestro en Perú o en Sudáfrica. Los tres ignoran que hay un fenómeno universal que los trasciende, pero comparten una cultura de la enseñanza, una determinada manera de entender lo que es enseñar. ¿De dónde viene esa matriz? ¿Por qué la idea universal de que enseñar es igual a decir, y aprender igual a repetir?

Ferreiro: No sé, mira yo no soy especialista en sociología o antropología de la educación. Hay tradiciones tanto como hay conocimiento científico. El desfase entre ambos es inevitable.

Desde la ciencia estamos luchando con una concepción precientífica. Más allá de que el tema específico sea lectura, historia o geografía, luchamos contra un fenómeno universal que desemboca en una incomprensión total de lo que es aprender y lo que es enseñar.

Es como si todavía creyéramos que todo pasa por transmisión oral. El maestro tiene que hablar, explicar, y los niños tienen que escuchar, atender, repetir, conservar. Se supone que así funcionan las culturas de tradición oral. Los documentos escritos existen como instrumentos que el maestro abre o cierra en el momento que él decide, no como un saber acumulado que está a su disposición.

Gran parte de la experiencia escolar tendría que ser el aprender las rutas que llevan hacia el saber acumulado durante siglos por la humanidad, pero sigue siendo el maestro el que sabe, y lo sabe todo. Él es quien decide cuándo recurrir al libro. Es curioso que ni siquiera la cultura escrita haya entrado a la escuela.

Torres: Hay mucha ignorancia acumulada detrás de las creencias convencionales acerca de cómo se enseña y cómo se aprende. En este sentido, tu contribución trasciende el campo específico de la alfabetización. Leer tus textos fue para mí un descubrimiento no sólo respecto de cómo aprenden los niños a leer y escribir; fue un cuestionamiento profundo de certezas acerca de lo que es enseñar y aprender. Tú has estremecido todas esas viejas verdades del maestro que sabe y el niño que no sabe; la escuela que provee y la familia que no. Lo cierto es que hay una enorme tarea por delante en el sentido de tomar conciencia, de comprender realmente esta cuestión elemental que seguimos ignorando: qué es el aprendizaje, cómo se aprende, cómo se enseña.

Ferreiro: Creo que las escuelas que visitaste, gracias a tu trabajo en UNICEF, no han ingresado a la cultura escrita, aunque enseñen las "primeras letras", y por paradójico que parezca. Es terrible reconocer que la escuela todavía funciona como si los libros y las bibliotecas no existieran, en una época en que ya estamos poniendo en tela de juicio nuestra propia idea de libro y de biblioteca.

En México lo hemos visto de una manera muy dramática. En el momento en que se formaron bibliotecas de aula, el famoso proyecto de los Libros del Rincón, la llegada de las cajas de libros no despertaba necesariamente la curiosidad de los maestros por abrirlos y ver que había adentro, sino más bien el miedo: ¿"qué vamos a hacer con todo esto"?

Yo diría que el maestro no está preparado para trabajar con libros, en plural; está capacitado para trabajar con un libro, que es el que él domestica a su manera, y dice "de la página 5 a la 15", y no lean lo que precede ni lo que sigue. Copien esto y lean aquello. La pluralidad de libros se visualiza como un peligro.

Si uno descubre que la pluralidad de libros perturba y es considerada peligrosa en lugar de verlo como una oportunidad sensacional, descubre también que los libros no entraron en el proceso de capacitación del maestro.

Torres: Cuando un grupo escolar homogéneo trabaja con un único libro es la escuela como institución la que no está habilitada para trabajar con diversos libros y alumnos. El maestro es depositario de esa tradición.

Ferreiro: Sí, claro, es la institución más que un individuo en particular. El maestro es el representante institucional ante los alumnos.

La diversidad en la escuela y la escuela frente a la diversidad

Daniel Goldin: Creo que la cuestión del libro o los libros tiene que ver con un sistema enfocado a la enseñanza o con uno enfocado desde la perspectiva del aprendizaje. ¿Por qué es un punto tan importante trabajar con libros y no con un libro? ¿Por qué la diversidad es importante, Emilia?

Ferreiro: Ése es un tema enorme. Yo lo abordaría desde un poco más atrás: ¿por qué la alfabetización sólo con pizarrón, es deficitaria por naturaleza?

Por definición, cualquier cosa que se escriba en ese espacio es un espacio clausurado, cerrado y fuera de cualquier funcionalidad, poco importa que el maestro escriba letras sueltas o que escriba oraciones; lo que escribe ahí se inscribe en un contexto que lo clausura.

El pizarrón es el espacio para poner algo que se quiere enfocar fuera de contexto. No estoy en contra del pizarrón como objeto. Digo que cuando éste es el único espacio donde se produce la escritura, donde se fija la atención sobre la escritura, se produce, por definición, una escritura que se pretende descontextualizada, porque el pizarrón es el espacio para generar un contexto neutro, un "no contexto".

Los espacios que la cultura no escolástica generó para que la escritura circulara, la utilización de otros espacios naturales de la escritura dentro del salón escolar, generó muchos temores, porque al parecer se traspasó una frontera. ¿Cuántos años hace que hablamos de que la escuela tiene que abrirse a la realidad, dejar entrar la realidad, ir a buscar la realidad, inclusive? Eso tampoco sucede, las fronteras entre lo que es propio e inherente a la escuela y lo que es exterior aún están muy marcadas.

Si das cabida a libros que no son didácticos, sino libros que pueden ser utilizados didácticamente (pero que no se llaman libros didácticos), se da esa indefinición de fronteras ante la cual siempre hay señales de alarma. Si entra un libro y ese libro puede ser controlado por el maestro, la cosa funciona, pero cuando llegan muchos libros empieza el problema.

Te cuento una anécdota. En una escuela rural, un instructor comunitario organizó el servicio de préstamo. Todo funcionaba muy bien, hasta que de pronto observamos que él prestaba muy pocos libros, y que prestaba a los niños más grandes, libros que en realidad eran para los más pequeños. Pronto descubrimos que él solamente prestaba los libros que había leído; sentía que era descabellado dar a leer un libro que no había leído, ¿y si el muchacho le preguntaba algo, qué le iba a responder? Como su lectura no era no era demasiado fluida y tenía bastantes cosas que hacer, leía libros que tenían mucha ilustración y poco texto, o sea los libros destinados para los más pequeños.

Eso me enseñó muchísimo porque era su función de maestro la que estaba en tela de juicio. Si un maestro cree: "tengo que conocer el contenido de todo esto antes que cualquiera de mis alumnos", en efecto, la llegada de una biblioteca es un peligro, pues tiene que ver con un análisis de la propia función del maestro y de su relación con los libros, con los alumnos y con todo lo demás.

Torres: Se trata de un comportamiento bastante común en la sociedad.

Ferreiro: Obviamente, hay varios discursos posibles sobre el mismo fenómeno, pero uno de los problemas de que haya muchos libros tiene que ver con el problema del control de lo que se lee y de los momentos en que se lee.

Estamos acostumbrados a una visión de la lectura en donde leer es bueno, sin preguntarte mucho qué lees o si estás en un ambiente adecuado o no. Estamos acostumbrados a una visión en donde leer es un bien en sí mismo. Pero esa visión no es una visión antigua ni generalizada; es una visión reciente y poco difundida.

El libro *Discursos sobre la lectura*, de Anne Marie Chartier y Jean Hébrard, parte de la pregunta: ¿desde cuándo se habla de una crisis de la lectura en Francia, de que los lectores son pocos y malos, de que los muchachos salen de la secundaria sin saber leer?.

Esta investigación demuestra que el discurso tiene 25 años de antigüedad. A principios de este siglo, el discurso era: "¡Atención!, todo el mundo está leyendo, leen cualquier cosa, leen lo que llega sin selección, sin criterio". Allí se cita a un obispo francés que dice algo así: "La gente anda por la calle con libros bajo el brazo, en el transporte público se ve a la gente leyendo, entonces, el tiempo dedicado a la lectura de ficción obviamente es un tiempo dedicado a la imaginación, es decir, un tiempo robado a la meditación".

También pensemos que cuando insistimos en llevar más libros a la escuela, diversidad de libros, también le decimos al maestro: "Deje que lean, no importa cuándo, que se lleven los libros a la casa, que los vean en el recreo". Les sugerimos que den entrada a una lectura sin control.

Torres: Y es que el maestro necesita sentirse seguro. Su única fuente de poder es el conocimiento; si no está seguro de eso, su propia función se pone en tela de juicio.

Ferreiro: Sí, incluso pasa con cualquier tipo de texto, porque generalmente una biblioteca de aula no llega numerada ni ordenada, y no se indica "éste es el primero que tienen que dar y éste es el segundo". Esto suena claramente a desorden, porque es ausencia de orden establecido, y todo lo que es percibido como desorden genera rechazo en el ámbito escolar. La escuela es un ámbito donde las cosas deben ser ordenadas, presentadas una por vez, y sabiendo cuál es la secuencia a seguir.

Torres: El problema de la diversidad de textos, incluso del placer de la lectura, no se refiere específicamente a la literatura. Podemos imaginar una dinámica de aprendizaje en la que cada quien lee sus propios libros y después los comentan entre todos.

Ferreiro: Es evidente, como dice Daniel, que el problema de muchos libros es también de muchos chicos. Alguien, frente a un libro se interesa por las ilustraciones, otro se interesa por el texto, uno más por la manera en que el texto está organizado, presentado, por qué este es grueso y este delgado. Cada quien tiene sus preguntas frente a un texto.

Una colaboradora mía dio un curso de capacitación a maestros, compartiéndoles una experiencia muy simple hecha con un grupo de preescolares: los chicos hojeaban unos libros, después los cerraron y la maestra les dijo: "Cada quien va a escribir qué es lo que hay en los libros".

El listado fue sensacional porque todos vieron cosas distintas: los signos de puntuación, letras grandes y letras chiquitas, números o falta de números. Entonces los maestros de pronto se aterran: "Yo no puedo manejar eso porque qué voy a hacer, si todos ven cosas distintas. Tengo que intervenir para que vean lo mismo". Ahí empieza el problema, ¿por qué todos tienen que ver lo mismo?

El problema del libro patrón o el libro didáctico único está vinculado con el niño único, el niño patrón, el niño modelo interno o personificado en alguno de sus tantos perfiles de los niños de cuatro o cinco años.

Goldin: Perfiles que han sido fijados por otras disciplinas y que la escuela asumió como dogmas.

Ferreiro: Yo siempre digo: de este perfil te van a salir narigones o panzudos. No hay un perfil de un niño de tres años. El perfil de un niño de cuatro o cinco años no sólo es una abstracción sino que, además, generalmente está hecha sobre un niño de clase media elevado a prototipo de niño universal. Cualquier niño que difiera del patrón que el maestro tiene de alguna manera internalizado es un posible candidato a no avanzar al ritmo deseado, a no llegar a la meta estipulada.

Negar la heterogeneidad y buscar la homogeneidad es querer aproximarse a un modelo, es decir a un patrón consensuado socialmente: hay una manera de ser alumno, ¿sí o no? Pero esto sucede a todos los niveles. Es decir, en un hospital también predeterminan tu conducta, puedes hacer ciertas preguntas y no otras, y tu grado de libertad se reduce drásticamente en el momento que te encuentras en una institución hospitalaria, hasta la libertad de decidir sobre tu propio cuerpo se puede esfumar.

Entonces, la diversidad en los modos de ser de los chicos es también un problema a ser superado más que una ventaja a ser explotada. ¡Hasta el nombre propio de un niño puede ser un problema!

Torres: ¿Cómo es eso?

Ferreiro: He repetido muchas veces que una de las palabras fundamentales para la alfabetización es el nombre propio de cada quién, y que no hay ninguna otra palabra que pueda remplazar a ésta porque es una ampliación de la propia identidad el saber que el nombre se realiza por escrito. Es un momento muy peculiar del desarrollo, no sólo cognitivo sino emocional.

Los niños tienen distintos nombres, que no siempre responden a las clásicas pautas de fácil o difícil. A veces los maestros aceptan la sugerencia de que los alumnos escriban su nombre propio y que la lista de asistencia puede convertirse en el primer texto interesante para ser analizado, pero cuando lo ponen en práctica se desesperan porque no pueden escribir Hermenegilda. ¿Cómo le voy a proponer Hermenegilda como primera pieza de escritura? No hablemos de Xóchitl y otros casos que pueden ocurrir en un salón multicultural.

Si el maestro acepta que aprender a escribir el nombre puede ser uno de los primeros pasos en la alfabetización, eso le lleva necesariamente a renunciar a toda la idea del ordenamiento de sílabas en fáciles y difíciles. Obviamente, ahí empieza la desesperación, pero al mismo tiempo puede descubrir que no necesita pensar cómo introducir el abecedario; pregúntale a los chicos cómo se llaman y ahí tienes el abecedario.

Torres: Y no solamente el abecedario...

Ferreiro: Claro, se presentan oportunidades sensoriales para hacerse preguntas: ¿por qué será que dos nombres empiezan con la misma letra?, ¿por qué será que este nombre termina así y el otro termina así? Tienes ya la primera lección armada, pero esa primera lección depende de quien la conduzca...

Goldin: Emilia, quisiera volver al tema de diversidad, pues me parece fundamental para comprender las resistencias de la escuela a dejar entrar en ella la cultura escrita. Hablaste ya del libro único frente a la diversidad de textos.

Ferreiro: Quiero evitar malentendidos. Estar en contra del libro único no quiere decir estar en contra de los libros gratuitos distribuidos por la Secretaría de Educación Pública de México, que constituyen un ejemplo magnífico por dotar al menos de algunos libros básicos a todos los escolares (libros que son, además, para cada niño, convirtiéndose así, en muchos casos, en los únicos libros del hogar). El libro único puede ser gratuito o pagado. Lo que importa es la idea enraizada de que es preferible tener muchos ejemplares del mismo libro que tener diversidad de textos. Por otra parte, dentro de la misma Secretaría de Educación de México se originó la propuesta de los Libros del Rincón, que ya mencioné antes, basada en una idea de diversificación del material que se ofrece para leer.

El problema de la diversidad tiene que ver también con aceptar cosas tan simples como que los chicos se llaman de modo distinto, y que el nombre es un dato externo que el maestro utiliza para llevar su propio registro sin darle un uso didáctico.

La utilización didáctica del nombre propio coloca la diversidad real de los sujetos en primer plano, y esa diversidad permite contrastes, y el contraste permite descubrir aspectos que no distinguen a partir de la supuesta homogeneidad. Esto también se relaciona con la cuestión de la función básica de los contrastes en el aprendizaje: si todo fuera igual, tan homogéneo como los

maestros pretendieran, el aprendizaje sería más difícil. Es precisamente porque los alumnos son distintos y les pasan cosas distintas, que hay posibilidades de despertar el interés por lo diverso, por lo que no es "como yo ya sabía".

La escuela pública obligatoria, que cumplió la función de construir ciudadanos, es una escuela que luchó contra la diversidad. Si los individuos eran iguales ante la ley, la escuela tenía que considerarlos iguales, homogeneizarlos. Al plantear un modo único de habla, la escuela destruyó los dialectos. Eso lo defendió tanto la escuela francesa como la escuela argentina; en todos lados pasó. Para constituir al ciudadano había que eliminar las diferencias. Soy consciente de que, si ahora se propone a la escuela: "aprovecha las diferencias y explótalas didácticamente", esto significaría una ruptura brutal.

Torres: Brutal, porque se plantea otro modelo de ciudadano, alguien que no sólo tolera sino que respeta y valora la diversidad. Suena utópico, pero es a lo que aspiramos.

Ferreiro: Suena utópico, sobre todo porque esta escuela asumió las funciones que se le encargaron. La primera diversidad que la escuela descubrió fue el hecho de que no todos los chicos aprendían al mismo ritmo. La medición de la inteligencia y la escuela especial, las escuelas diferenciadas, nacieron al mismo tiempo, pero esa diversidad no afectó para nada la institución escolar porque simplemente la detectó y la canalizó para otro lado.

Las diversidades que tenían que ver con pluralidad cultural fueron generalmente rechazadas, incluso en países nacidos fundamentalmente de la inmigración, como Argentina.

Hace unos días leí un texto acerca de cómo el descubrimiento del bajo rendimiento de los hijos de inmigrantes (en los años cincuenta en Estados Unidos) se atribuyó al deficiente dominio del inglés, entonces se estimuló el aprendizaje del inglés como la manera de mejorar el rendimiento escolar. Como de costumbre, se piensa que la diversidad cultural atenta contra la unidad nacional.

La utilización pedagógica de la diversidad parece un disparate cuando el modelo de la escuela graduada parece ser el ideal: pongo juntos a los de la misma edad, con lo cual me imagino que son todos iguales porque tienen tal edad, y les pongo guardapolvo blanco o uniforme con blusa blanca y pantalón azul, con lo cual me puedo imaginar que son más iguales porque los uniformé visualmente. Cuando tengo repetidores sufro porque me generan un problema de desfase de edad y, cuando tengo muchos repetidores, formo grupos aparte.

Ahora, ¿qué se hace en el mundo contemporáneo, en donde cualquier escuela de periferia urbana tiene una población flotante? Ayer me comentaban que en la periferia del Distrito Federal la población fluctúa tanto que la asistencia escolar varía de un día para otro. Pero, además, esos chicos vienen de distintas partes, y quién sabe de qué experiencias escolares, a veces de cero experiencia escolar. En la periferia de la ciudad de México, un niño puede estar iniciando su escolaridad a los nueve años, ¿dónde lo ponen?

Este problema está presente inclusive en Europa. Por ejemplo, a las escuelas italianas llegan niños albaneses, africanos, y el maestro no puede comunicarse con esos niños; y no hablemos de su familia. Es irónico, pero el traductor, el primer puente de comunicación con los padres va a ser el niño.

Por otro lado, las megaurbes no estaban previstas; y menos aún que esas enormes y espantosas ciudades iban a aparecer en el mundo subdesarrollado generando problemas irresolubles. La posibilidad de que en el salón haya una población imposible de caracterizar como "los chicos del barrio" se incrementa. Entonces, o la escuela aprende a trabajar con poblaciones diversas, o vuelve a intentar segregar a los grupos y constituir islotes. Si la escuela incorpora esta población caótica que le está llegando y aprende a hacer algo con ella, tiene que cambiar su ideología y

también las expectativas sociales hacia la escuela. Ya no puede ser más la escuela homogenizadora con un maestro "sabelotodo".

Torres: Lo que se viene hoy planteando es que esta escuela homogénea, igual para todos, que aplica un mismo patrón urbano incluso en el medio rural, ha profundizado la inequidad, en tanto ha incrementado el número de repitentes y desertores. La escuela extendió el acceso pero no se adecuó a las nuevas clientelas, particularmente a los pobres, a la realidad del niño trabajador, etcétera.

Se trata, entonces, de construir una escuela diversificada, esto es, diferentes tipos de escuelas, adecuadas a cada realidad, a las situaciones y a los puntos de partida de los alumnos. Lo que interesa es avanzar hacia resultados y aprendizajes comunes, pero precisamente reconociendo que hay puntos desiguales de partida y, por tanto, necesidad de ofertas diferenciadas.

Ferreiro: Diversificar la oferta, pero ¿cómo?

Torres: Concretamente, en Unicef estamos promoviendo la idea de un sistema unificado de educación primaria pero con estrategias y modalidades diferenciadas. ¹*Unificado* no quiere decir *uniforme*. Si queremos propiciar que los grupos marginados tengan acceso a la educación y, sobre todo, al aprendizaje, esto sólo es posible con una escuela que se adapta a ellos y a sus condiciones, en lugar de pedir que sean ellos, estos grupos, los que se adaptan a la escuela, a un patrón predeterminado de escuela. Si un niño trabaja, no puede asistir seis horas diarias a clases; entonces, no se trata de ofrecerle un programa compensatorio que le ayude a "recuperar" o a "nivelarse" dentro del esquema de la escuela convencional, sino que hay que ofrecerle una escuela a la medida, una escuela que le permita asistir -digamos- dos horas diarias, tal vez con un calendario más extendido, y, por supuesto, con un currículo y una pedagogía adecuados a sus necesidades y posibilidades específicas.

Ferreiro: Yo no soy experta en políticas globales, pero dudo de los sistemas que a la corta o a la larga acaban siendo considerados sistemas compensatorios. Todo sistema compensatorio se asume como de segunda clase; y todo certificado producido por esos sistemas resulta ser de segunda clase. Consigues darle un certificado de primaria a un grupo mayor de personas, pero ese certificado está marcado desde el origen.

A pesar de todo, la institución escolar que se creó en el siglo pasado con mucho esfuerzo y con la participación de algunos visionarios y utópicos sigue teniendo prestigio social. Respecto a los datos que hay sobre América Latina, los de México son muy claros; indican que la deserción ha disminuido notablemente pese a todas las crisis económicas. El tratar de prolongar la escolaridad de los hijos es algo que ya está en la voluntad de los padres de América Latina.

Torres: En África, hay países donde está decreciendo la matrícula. Y la principal razón no parece ser la ignorancia sino la pobreza...

Ferreiro: En América Latina, por diversas razones, se instaló la educación escolar y ya no hay que andar por el campo convenciendo a los padres para que manden a sus hijos a la escuela. Inclusive, hay gente que cierra una carretera para exigir que le instalen una escuela en la comunidad.

Torres: En América Latina también empezamos a enfrentar niveles de pobreza tan críticos que ya hay padres que lo piensan dos veces antes de mandar a su hijo o hija a la escuela. Lo que en otras regiones se plantea como un problema de las niñas, en el Caribe anglófono hoy en día, por ejemplo, se plantea como un problema de los niños: la matrícula de los varones decrece y hay más deserción entre los niños que entre las niñas, porque son los niños los que más fácilmente

¹ Ver: Torres, R.M. (coordinadora), *Llegar a los excluidos*, Dossier, UNICEF, Nueva York, 1993

se incorporan al mercado laboral. Entonces, también en América Latina sigue vigente la necesidad de buscar modos para llegar a esos grupos a los que la escuela no llega o resulta inaccesible por el costo de oportunidad del trabajo infantil. Ésta es una problemática muy seria en términos de accesos y que se relaciona con la diversidad.

Ferreiro: Es muy claro que el deterioro de estas poblaciones va en aumento.

Torres: La maquinaria de producir pobres está activadísima.

Ferreiro: Exacto, activadísima. ¿Cómo reacciono yo, que defiendo la educación universal, la primaria para todos, frente a una situación en donde sé que el número de pobres va a ir en aumento? Si ya era utópico el proyecto educativo del siglo pasado, me parece que la utopía es todavía mayor para este fin de siglo.

Torres: Para empezar, si le llamas "no formal" o "popular" o "comunitaria" a la escuela, la gente piensa que eso no vale, no es oficial, no es la "buena" escuela. Lo que unos consideran "alternativo", los pobres pueden ver llanamente como de segunda clase. Entonces, ya empezaste mal.

Ferreiro: Entraste con el pie izquierdo...

Torres: Pero la filosofía del "peor es nada" es generalizada y poderosísima en el mundo entero. Y así es como el tema de la calidad va siempre quedando a la zaga de la cantidad. Si defiendes la escuela de buena calidad para los pobres, te dicen que lo importante es que haya al menos escuelas, de la calidad que sean, y que los niños aprendan a leer, a escribir y a contar, aunque sea de la manera más rudimentaria. Que eso es siempre mejor que nada... Al mismo tiempo, cuestiones tradicionalmente concebidas como soluciones para pobres y cuando no queda más remedio, como la escuela multigrado, si se sabe manejarla y aprovecharla bien, puede ser un modelo pedagógico sumamente interesante para manejar lo diverso. El sistema multigrado ofrece, de hecho, posibilidades muy valiosas, que nuestros sistemas escolares ignoran y hasta desprecian.

Ferreiro: Curiosamente, la escuela multigrado, que hasta hace muy poco tiempo era considerada como una escuela de segunda o tercera (pues no estaba graduada), en la actualidad se considera un modelo. En la escuela rural el multigrado siempre se ha visto como bueno. En casos como el de la Escuela Nueva de Colombia, ese "no tenemos más remedio" se convirtió en una posibilidad más o menos interesante, y ahora vemos que ha sido elevado a posible modelo general.

Torres: En este sentido, son interesantes los cálculos que hace el Banco Mundial en el caso del programa Escuela Nueva: aquí, el costo por alumno es mayor que en las escuelas rurales convencionales de la misma Colombia, sencillamente porque la capacitación de los maestros cuesta más. Aquí se ha reconocido la importancia de capacitar al maestro en el sistema multigrado, no lo común que es simplemente lanzar al maestro a que se las arregle como pueda con niños de varios grados. Y es esta capacitación la que, entre otras cosas, define la calidad de Escuela Nueva, calidad que el Banco Mundial y otros organismos reconocen como resultado positivo de esta experiencia.

Ferreiro: Sí, qué bueno que lo dices, porque con base en el costo de la innovación de los modelos, se consideran o se descartan ciertas propuestas.

Siempre se habla, a nivel internacional, de la experiencia Escuela Nueva, de Colombia. Pero no se habla de la experiencia Conafe, de México, que tiene igual antigüedad. Te cuento una buena experiencia. En Aguascalientes llegamos por fin a la escuela, que no estaba muy lejos pero el acceso era muy difícil; entramos, todo el grupo de chicos estaba trabajando, saludaron. Nos

extrañó que nadie viniera a decirnos nada. Finalmente yo pregunté por el maestro. "¡Ah!, se fue a ver a una familia, porque necesita no sé que cosas. Ya vuelve", nos dijeron. Los chavos estaban solos, todos trabajando, te juro que un maestro diplomado de pronto no consigue esto: llegan visitantes extraños, los saludan y vuelven a lo suyo. Disciplina sí que había porque todo el mundo tenía proyecto.

Torres: Aprender a trabajar en grupo: esto yo lo he visto en Escuela Nueva. Los niños, al trabajar en grupos, adquirieron hábitos de trabajo y autonomía en el estudio. Es verdaderamente formidable.

Ferreiro: Ahí el problema de la disciplina se acabó. Ése es otro de los problemas mal planteados: ¿cómo mantengo la disciplina? El problema no es cómo la mantienes sino cómo generas actividad que interese lo suficiente como para que la disciplina surja automáticamente por el trabajo mismo, por la voluntad de hacer. El pobre maestro, controlando el aprendizaje y la disciplina, no sabe con cuál quedarse y, al final, ocurre que no controla ninguna de las dos.

Las escuelas multigrado permiten repensar qué tanto esa heterogeneidad de las edades y de las experiencias puede ser fuente de aprendizaje (al menos más facilitadora que la homogeneidad generada por los grados con niños de la misma edad).

Sexta jornada: Críticas y contracríticas

¿Una propuesta sofisticada?

Torres: Emilia, me gustaría tocar en esta sesión algunos argumentos que provienen de quienes discuten tu trabajo. Particularmente en América Latina, suele escucharse que para qué tanto rollo, si total los niños aprenden a leer y escribir con cualquier método, si así hemos aprendido todos. Para qué tanta sofisticación, si desde tiempos inmemoriales se enseña a leer y escribir y los niños aprenden con el método que sea. Lo único que se necesita es un maestro con ganas de enseñar y dedicación del niño, por supuesto.

Éste es el argumento más "sólido" que me encuentro no sólo entre los desconocedores del tema sino entre especialistas de la educación, en organismos internacionales, ministerios de educación, escuelas, etcétera.

Ferreiro: Bueno, subsiste la idea de que no hay posibilidad de investigación pedagógica ni modificación técnica sustentada en datos confiables, y que basta con la intuición y el saber heredado. Se le niega a la pedagogía la posibilidad de lograr los avances que tienen otras disciplinas. No creo que quienes sustentan argumentos de este tipo pudieran decir lo mismo respecto a la medicina, por ejemplo.

Es cierto que la pedagogía dista mucho de tener el rigor científico de otras disciplinas, pero lo intenta. Negar la posibilidad de tener un saber acumulado que se va perfeccionando es grave, porque pone la educación en manos de cualquiera con buena voluntad, un poco de entusiasmo y saber heredado.

Es cierto que la gente se alfabetizó de otra manera, pero muchos se quedaron en el camino. Si fuera así de fácil, el fracaso escolar que aún subsiste en nuestros días no sería justificable. Cuando razones de esta manera en países como Brasil, con 50% de fracaso escolar entre el primero y segundo grado escolar, el argumento no se sostiene: si los maestros consiguen enseñarle nada más que a la mitad de los chicos, ¿qué pasa con la otra mitad?, ¿son sordos de nacimiento? Por otro lado, cabe la pregunta: ¿estás alfabetizando para pasar de primero a segundo, o alfabetizas para vivir en el mundo contemporáneo?

Esto se relaciona con otro tipo de cuestiones: si no hiciera falta seguir insistiendo en que estar alfabetizado es un derecho, y no simplemente una opción que algunos pueden tomar para sus

hijos y otros no, en efecto, para qué tanto rollo. La crisis de los métodos tradicionales se agudiza precisamente cuando enfrentamos los desafíos de la alfabetización universal. Yo diría que ahí es donde la crisis se hace más aguda y donde se pone en evidencia que algunos métodos funcionaban bien, no porque el método era bueno sino porque se estaba actuando sobre niños que ya tenían una información básica bastante sólida. Esta información ni se verificó ni se verifica hoy en día, porque es más fácil suponer que llegaron ignorantes a la escuela.

Para resumir, estos mitos bien conocidos "de que todo tiempo pasado fue mejor", que antes los maestros sí eran buenos, los chicos aprendían, etc., cuando se les pone a prueba, se muestran falaces. Hay un trabajo muy interesante de André Chervel, quien, consultando archivos, se encontró varias cajas con dictados hechos hace un siglo en escuelas francesas. Se le ocurrió la feliz idea de dictar el mismo texto a los chicos actuales en las mismas zonas, y hacer un análisis de esa realidad que se expresa diciendo "la ortografía está declinando y cada vez se escribe peor". El análisis de Chervel es muy interesante porque muestra que la frecuencia global de errores es similar y que, además, el tipo de errores es prácticamente igual, con el mismo texto y a un siglo de distancia.

Ese mito de que "todo tiempo pasado fue mejor" habría que probarlo con hechos. Me parece que ahí subyace un desprecio hacia el maestro, la pedagogía y hacia todo avance científico en este campo, y quienes afirman esto no pueden sostener un argumento similar en otras ramas de la ciencia.

¿Propuesta, método, didáctica o teoría?

Torres: Esto se conecta con el siguiente contra-argumento: se trata de una propuesta demasiado sofisticada, que no tiene en cuenta las condiciones reales, los saberes, los recursos humanos y los materiales con que efectivamente se cuenta en cada contexto. Es una propuesta que exige un perfil de maestro que no existe, un maestro con doctorado, un alumno -como tú- de Piaget.

Ferreiro: A mí me divierte el asunto de la denominación "propuesta", porque desde hace ya unos cuantos años tuve que decir: "dejémosnos de discutir sobre métodos". Durante mucho tiempo insistí en la necesidad de desplazar las preguntas, porque las que se hacían acerca de cuál es el mejor método presuponían que el método existía, el "mero mero", el que nos iba a salvar de todas las dificultades del asunto.

Me costó mucho trabajo reubicar la discusión en la definición misma de qué clase de aprendizaje es éste, qué se aprende, cuál es el objeto a ser aprendido, cuál es el papel imaginable de los agentes que intervienen en ese aprendizaje, y reivindicar el papel del niño, totalmente subestimado en la discusión metodológica. Todo el mundo sabía que yo blasfemaba contra cualquiera que dijera que yo elaboraba una propuesta metodológica, entonces nadie usó la palabra "métodos".

Torres: Está prohibida, la gente no sabe qué palabra usar, es parte de la dificultad.

Ferreiro: Exacto. Me acuerdo muy bien, hace algunos años un director de escuela "buena onda" en Buenos Aires me dijo: "Emilia, por favor, ponle un nombre a esto". Yo me negué, de hecho tiene nombres, pero son distintos en diferentes lados. La palabra "propuesta", distinta de "método", fue la que se usó en México desde Educación Especial. Pero todo el mundo entiende que la palabra "propuesta" designa de una manera muy indirecta al método, el innumerable.

Torres: He oído otros nombres: enfoque, marco teórico, paradigma...

Ferreiro: En Brasil más bien se usa el término "psicogénesis". Este término surge porque el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, se tradujo en Brasil como *Psicogénesis de la lengua escrita*.

Torres: ¿Cómo te parece mejor llamarle?

Ferreiro: ¡Ah!, yo me divierto viendo como le llaman; pero yo nunca bauticé la criatura.

Torres: Cuéntanos qué hiciste, sácanos de la duda.

Ferreiro: Mira, lo que hice fue tratar de entender qué clase de relación se genera entre un chico definido como un sujeto cognoscente, o sea, alguien que quiere conocer, y un objeto definido como objeto de conocimiento. Tratando de entender esta relación empecé a redefinir mucho más al objeto que al sujeto. El sujeto me resultó bastante conocido, gracias a Piaget, si bien le descubrí ciertas particularidades que tienen que ver con cómo re-construye las propiedades específicas de este objeto de conocimiento. Pero la reconversión de la lengua escrita (de técnica o instrumento en objeto a ser conocido), eso sí que me significó y aún me significa un serio trabajo.

Estoy encantada al ver que hay otros colegas que me acompañan en este esfuerzo de reconceptualización desde la lingüística, la antropología, la historia.

Yo tenía una formación de psicolingüista y no había en los 70 una psicolingüística de lo escrito, por razones que puedo resumir brevemente para que podamos continuar.

Desde el momento en que la lingüística del siglo XX, una lingüística de lo oral, proscribió el estudio de la escritura, la psicolingüística también se define como estudio de la oralidad y no se ocupa de lo escrito. Pero en ambas disciplinas lo escrito se desliza de mil maneras posibles a tal punto que, hoy en día, hay análisis serios que plantean la desaparición de unidades fundamentales de análisis de la oralidad porque son unidades de lo escrito y no de lo oral (por ejemplo la noción de oración).

Además, para comunicarse entre sí, los lingüistas de la oralidad tuvieron que usar la escritura; una escritura que permeaba todos los discursos sobre la oralidad; y en la psicolingüística pasó exactamente lo mismo. Por tanto, yo provenía de una psicolingüística de la oralidad que usaba frases que son unidades del orden de lo escrito; una tradición de la cual veníamos todos. Cuando decidí plantearme lo escrito como objeto, uno de los problemas es que no encuentro una definición de lo escrito. Lo escrito no era objeto de análisis.

Lo que yo hice fue tratar de entender la relación que se establece entre un sujeto en crecimiento y un objeto que yo supuse podía funcionar como objeto de conocimiento. Tuve que demostrarlo porque no era evidente. Desde el principio yo sabía que ese objeto tiene una importancia escolar enorme y que cualquier descubrimiento que hiciera influiría en la escuela. Eso incluso está dicho en el primer capítulo del libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, cuando se desarrolla el problema de la alfabetización. Escribimos ese libro con la esperanza de contribuir al tema. Lo que nunca nos imaginamos fue que fuera tomado con tal pasión por cierta gente. Ese libro no constituye -ya lo he dicho- una propuesta didáctica.

Torres: Lo que es cierto es que el libro toca un problema social espinoso como el del analfabetismo, lo toca desde un ángulo distinto, provoca a pensar. No hay una propuesta metodológica, pero sí interrogantes a los que intenta responder.

Ferreiro: Ah, eso sí.

Torres: Pero, entonces, tú no puedes decir: "Yo no propuse nada, yo simplemente estoy analizando el problema".

Ferreiro: No. Atención. Lo que sostengo es que si uno lee ese libro (y otros) desde una preocupación didáctica, de esa lectura surgen ideas que te permiten concluir "esto no y esto tampoco", y queda un conjunto de posibilidades a ser definidas. La propuesta que hay es: "Miren, si esto es cierto, si al chico de veras le pasan estas cosas, esto es un absurdo y esto otro también". Entonces, más bien delimita un campo de lo que ya no es posible hacer, y ¿cómo se transforma en algo positivo?, ¿qué hacer? Eso es de lo que ese libro carece, porque deja la palabra a quienes están en la práctica.

Torres: En efecto, y creo que en el libro "Los hijos del analfabetismo" se empieza a trabajar la propuesta metodológica, la conexión con la acción. Particularmente, en ese libro hay importantes reflexiones sobre el tema de los docentes y su formación.

Ferreiro: Lo que empecé a descubrir es que había una serie de alternativas que en muchos casos me parecían muy buenas y muy diferentes unas de otras. Esto poco a poco me confirmó la idea de que yo estaba abriendo un espacio para la creación de alternativas didácticas dentro de un cierto marco de referencia conceptual. Por eso no puede ser ningún método ni una propuesta.

Torres: ¿Cómo lo llamas tú?

Ferreiro: Lo llamo teoría psicolingüística.

Torres: Te quiero contar mi experiencia con tu primer libro. Cuando lo leí, siendo yo estudiante de Lingüística, en México, tuve una sensación similar a la que experimenté cuando por primera vez tuve ante mí un microscopio: descubrir un mundo que no es visible a simple vista, en este caso, parte de ese mundo que se esconde detrás de cada niño, del propio hijo o hija.

Leí el libro de corrido, un día y una noche completos, sin parar, como si se tratara de una novela de misterio. Distribuí inmediatamente el libro entre varias personas y me di cuenta de que no reaccionaban del mismo modo. Entonces me percaté de que era un libro difícil de leer. Parecía fácil, pero no lo era, no por las palabras sino por lo que decía, por lo que implicaba.

En ese momento, no se me ocurrió pensar en su traducción didáctica, en su utilidad práctica para la enseñanza; lo que dominaba era la problematización, el descubrimiento, la revelación de esos niños y niñas sabios, lectores y escritores, inteligentes, adueñándose de la lengua en sus términos, aprendiendo a mil por minuto, sin que nadie lo percibiera, ni padres, ni maestros, ni nadie. Pero no pasó mucho tiempo y ya sentí la necesidad de encontrarle a todo esto la veta pedagógica, de llevar la "buena nueva" a otros, maestros, padres de familia. Esto es lo que, según he podido comprobar después, le pasó a mucha gente. La revelación y la fascinación, primero, y luego la urgencia de la acción. Es esta urgencia la que lleva a intentar derivar de ahí un método, una técnica, una estrategia, algo que de un modo u otro oriente la acción.

Ferreiro: O derivar estadios para clasificar a los chicos, o pruebas de diagnóstico...

Torres: Es obvio que el ansia de querer traducirlo a una práctica pedagógica ha generado simplificaciones y muchos problemas de interpretación.

Ferreiro: Claro, el libro dio pistas a los que ya estaban en la búsqueda y a los que estaban insatisfechos con lo que hacían. Si la historia no hubiera sido como fue, a lo mejor hubiera seguido con alguna pista propiamente didáctica, pero la historia no fue ésa.

El final de la experimentación fue muy dramático: ya habíamos sufrido el golpe de Estado y estábamos trabajando en escuelas sin permiso oficial, prácticamente en la clandestinidad. Después aterricé en Suiza y allí no se podían hacer esas mismas cosas que en América Latina. Ocurre que las circunstancias personales hicieron que yo aterrizara en un lugar donde era mucho

más razonable continuar la investigación básica y, en el ínterin, otra gente lo tomó y lo echó a andar por la vía pedagógica y didáctica.

Lo hicieron quienes estaban insatisfechos con su práctica anterior y no sabían muy bien qué otra cosa hacer. Gente que realizaba cosas muy buenas en matemáticas, muy constructivistas, y que se sentía mal porque en la clase de español hacían repetir y copiar. Esto les dio la posibilidad de ser coherentes en su práctica y de dirigirse al mismo tipo de chico tanto en la clase de matemáticas como en la de español. Ellos, entre otros, le pusieron patitas al libro y lo hicieron caminar. Después de ese libro todo el mundo vio a niños que producían escrituras silábicas. Pero yo no las inventé. Puse de manifiesto algo que existía pero que no era visible, porque no estaba conceptualizado. Los maestros que se animaron a comprobar esto fueron convencidos por sus alumnos.

Torres: Ésa es una gran virtud del libro: llevó a mucha gente a querer probarlo con sus hijos o con sus alumnos.

Ferreiro: Exacto, el hijo real, el alumno o el sobrino real, eso es una prueba de convencimiento innegable porque, además, algunas de las verdades que están ahí son de éstas que cuando las piensas, dices: "Obvio, claro que tiene que ser así".

Torres: Tan obvio que no era visible.

Ferreiro: Simplemente no se podía ver porque al chico le pedían que escribiera lo que le habían enseñado y no que tratara de escribir aquello que justamente no le habían enseñado. Esa pequeña vuelta de tuerca cambiaba toda la situación.

Alfabetizar en una realidad cambiante

Torres: Volvamos a la pregunta: ¿se requiere ser doctor, discípulo de Piaget, o estudiar, en fin, muchos años, para poder comprender y plasmar esta propuesta en las aulas?

Ferreiro: Es obvio que no, porque he visto maestros que ni son seguidores de Piaget ni tienen saberes muy sofisticados, y hacen cosas muy buenas con los chicos. ¿Qué es lo que hace falta para empezar a ver lo que no veías? Hace falta curiosidad, hace falta un sentimiento de que no acabaste de aprender, de que puedes seguir aprendiendo, hace falta una cierta actitud de respeto hacia el chico.

El respeto intelectual hacia el chico es un componente fundamental; por eso, reivindicó el método clínico de indagación como una situación de respeto intelectual hacia el otro.²

Si realmente aceptas que el otro piensa, asumes que piensa de una manera diferente de la tuya, que no se deduce a partir de la tuya, tienes que conseguir que el otro te ayude a entender cómo piensa. Éstas son las bases del respeto intelectual: "yo asumo que piensas y que tu forma de pensar no se me devela de inmediato; preciso de tu ayuda para entender de qué manera piensas". A un pensamiento que se me antoja desviante, no lo califico de inmediato como "¡qué tontería!", "¡qué estupidez!" Simplemente necesito encontrar esa coherencia que se me escapa. Considerar a un chico de cuatro o cinco años, o incluso menos, como un interlocutor intelectual, es un ingrediente fundamental del asunto.

Creo que la teoría ayuda al maestro porque plantea que cada niño es singular, único, si bien hay modos de pensamiento que no son totalmente singulares. Eso sí ayuda a que los márgenes de variabilidad se acoten, porque no se le puede pedir a nadie a cargo de 30 chicos que atienda a la

² Ferreiro, E. "L'enfant après Piaget: un partenaire intellectuel pour l'adulte". *Psychologie Française* No. 42-1, pp. 69-76

singularidad del recorrido intelectual de cada quién. Por más ganas que tenga, eso es impensable. Hay ciertas cosas relativamente pautadas, ciertas dificultades que se pueden prever.

Torres: ¿Qué hace falta? ¿Qué requiere ser o saber un maestro para "estar a tono"?

Ferreiro: Mira, no tengo una respuesta segura, pero un componente que me parece importante es la convicción de que el aprendizaje del maestro no termina con su titulación. Es indispensable que siga teniendo ganas de aprender y curiosidad por saber de qué manera pasan las cosas en su salón, que se anime a probar cosas sin tener estereotipos como referencia. Si el maestro se atreve y tiene argumentos para decir por qué es interesante proponer una actividad, si la puede fundamentar mínimamente en términos de su práctica y del aprendizaje que quiere conducir, si pasa eso, empiezan a pasar otras cosas, eso es lo interesante.

Torres: Sabemos que la sociedad no respeta al niño. ¿Cómo hacer para que los adultos comprendan mejor a los niños y aprendan a respetarlos? ¿Cómo lograr que los maestros miren y traten a los niños como seres que piensan, saben, pueden argumentar, pueden a su vez enseñar?

Ferreiro: Todavía se piensa que el niño es un adulto en chiquito, o simplemente que es un angelito, pero ni piensa ni sabe, no tiene capacidad intelectual.

Torres: Tu obra ayuda a descubrir a un niño inteligente, sabio, singular, dotado para el aprendizaje, en una sociedad que subvalora al niño, lo ve como recipiente de órdenes, barril sin fondo para recibir la información y los valores que le pone, desde afuera, el adulto: éste es el arquetipo. El maestro es simplemente un depositario de esta tradición de subordinación total en la relación adulto-niño. Mientras esto no se rompa, no únicamente en el sistema escolar sino en el sistema social como un todo, no hay manera de que lo modifiquemos en la escuela ¿Cómo, entonces, avanzar?

Ferreiro: ¿Cómo se transmite esto? No sé. Creo que te ayudan los protocolos, las anécdotas, te ayudan muchas cosas de bajo nivel teórico.

Mira, David Olson, en su autobiografía intelectual, de publicación reciente, cuenta su llegada al centro de Harvard en la época en que lo dirigía Jerome Bruner, y dice una cosa muy bonita: "Bruner nos trataba a todos como seres pensantes y conseguía que termináramos siéndolo". Bueno, de eso se trata: si yo creo que pueden aprender les doy un voto de confianza y luego voy a descubrir que de veras están aprendiendo.

Torres: No sólo aprenden los alumnos, sino los maestros. Algo muy bonito que dijiste es: "El maestro necesita recuperar el deseo, el gozo de aprender". Además, el contacto con los niños genera, de por sí, alegría, porque los niños le obligan a uno a pensar en cosas que rejuvenecen, que nutren.

Ferreiro: Sí, pero ahí funciona la dicotomía drástica, ¿verdad? El maestro terminó su etapa de aprendizaje y ahora enseña; hay un momento para aprender y un momento para enseñar, los que aprenden son unos y el que enseña es otro. Nada de eso ayuda a adoptar la actitud de que todos seguimos aprendiendo, que estamos en distintos momentos de aprendizaje.

Todos podemos leer y escribir. El maestro puede proseguir su proceso de alfabetización al igual que los chicos. Eso de ver las cosas más como un continuo que como divisiones drásticas, también ayuda. Si la pregunta fuera: ¿cómo se convence a un maestro de que todos los chicos que tiene, el primero y el último de la clase, pueden aprender? Si los convenciste de eso, ya hiciste una buena parte del camino. Ahora, sabemos muy bien que lo que hace un maestro los primeros días es preguntarse cuáles no a fin de año.

Torres: Es un desafío para todos generar esta cultura de respeto al niño, convencernos todos y convencer al maestro de que los niños saben y piensan.

Ferreiro: Sí, pero hay algo en que debemos estar de acuerdo: cualquier acción que intente hacerle ver otras cosas al maestro tiene que empezar por derrumbar lo que él suponía bien establecido y clasificado.

Torres: Convencer al maestro de que el niño sabe, de que aprenderá, pero también infundirle confianza en sí mismo... Esto tiene que ver con otro de los contra-argumentos: hay quienes dicen que esta propuesta barre con todo lo anterior, deja al maestro sin piso, en cierta medida niega a los maestros lo que reivindica para los niños: la posibilidad de construir sobre lo conocido. Luego, ¿qué clase de propuesta constructivista es ésta que le dice al maestro que todo lo que él supo hasta entonces, ya no sirve? Queda la imagen (incluso la ví plasmada una vez en una caricatura en Brasil) del maestro literalmente colgado de la brocha. O sea, llegaste tú y le quitaste la escalera...

Ferreiro: Es que gran parte de los objetivos escolares vinculados con la alfabetización están totalmente desfasados respecto a los requerimientos extraescolares. Parte de lo que percibimos como la crisis mundial de la alfabetización tiene que ver con ese desfase. Ha habido un cambio sustancial importantísimo en los requerimientos de la alfabetizaciones extraescolar y la escuela no quiere darse cuenta.

Goldin: ¿A qué requerimientos extraescolares te refieres?

Ferreiro: El mundo moderno es cada vez más urbano y la escritura tiene un lugar cuya relevancia no existe en ámbitos no urbanos.

Torres: La vida cotidiana actual está llena de mensajes muy complejos. La vieja definición de la UNESCO que daba por alfabetizado a quien era capaz de "leer y escribir mensajes simples de la vida cotidiana", si la aplicas en un ambiente urbano como el de la ciudad de México, ¿qué da?

Ferreiro: El uso de información escrita tiende a incrementarse. En las ciudades más desarrolladas los humanos son remplazados por carteles con instructivos y máquinas frente a las cuales hay que reaccionar siguiendo pasos en cierto orden y siguiendo instrucciones que hay que comprender, porque eso no es lenguaje literario ni nada por el estilo, es otra cosa.

La última vez que pasé por el aeropuerto de Nueva York quería mandar una carta; sólo encontré máquinas con tal cantidad de instrucciones que desistí de mandarla. Descubrí que no estoy lo suficientemente alfabetizada para vivir en un mundo donde la cantidad de instrucciones que hay que leer es abrumadora. La definición de alfabetización simplista ha sido rebasada por la realidad, ya no se ajusta más a los hechos, independientemente de que haya habido o no producción científica novedosa en ese ámbito.

El desfase entre la escuela y el mundo externo existe de una manera muy dramática. El asunto de "tanto ruido para qué" tiene que plantearse en términos de los requerimientos de alfabetización que el mundo moderno exige y que la escuela no puede ignorar. ¿Cuántos diagnósticos ha habido sobre esa situación que los franceses llaman *illettrisme*?

Illettrisme es diferente de analfabetismo y de analfabetismo funcional. Un analfabeto sería aquel que no pasó por la escuela, no aprendió. El iletrado sería aquel que pasó por la escuela y, pese a ello, no lee. Este descubrimiento hizo tal ruido en Francia que hasta destinaron al ejército a luchar contra el *iletrismo*.

La definición de analfabetismo funcional también es muy complicada: si a mí me expones a ciertas situaciones, a veces me comporto como analfabeta funcional, como en el caso de no poder mandar una carta en el aeropuerto.

Torres: Es una dimensión del llamado “analfabetismo funcional”.

Ferreiro: Lo puedes interpretar como eso. No poder escribir con el teclado de una computadora también puede expresar que alguien es analfabeto funcional o analfabeto total respecto a esa tecnología.

Es muy difícil definir "analfabetismo funcional" en una época en que se suceden tantos cambios tecnológicos. Además, ciertos documentos, como los contratos que todo el tiempo firmamos, no están hechos para ser entendidos por cualquiera. Cuando firmo un contrato de la compañía de seguros nunca sé realmente qué estoy firmando.

En verdad, son conceptos que me dan mucha insatisfacción. No la palabra "funcional" sino ¿funcional para qué?, ¿para quién?, ¿desde qué punto de vista? Estoy peleada con el término "funcional", no sé lo qué es.³ En sociedades más estables y con una distribución social más rígida, quizá tenga sentido definirlo, pero en las sociedades modernas creo que está fuera de nuestro alcance lograr un consenso mínimamente satisfactorio.

Torres: O usamos el término para designar cosas bien distintas. Por ejemplo, en Estados Unidos, en Canadá, se han hecho encuestas nacionales para medir grados de alfabetización de la población adulta, usando el concepto de analfabetismo funcional, y se ha concluido que son altísimos los índices de analfabetismo funcional. Pero ¿a qué se le llama tal y cómo se mide? Si lo midiéramos con esos mismos parámetros en nuestros países, el resultado sería alarmante.

Ferreiro: Otro problema delicado es la pertinencia del tipo de escritura respecto al tipo de información que se quiere transmitir: a veces se hacen diagramas cuando mejor sería un texto continuo y otras se opta por el texto continuo cuando mejor sería un diagrama.

Es interesante cómo, en algunos casos, la necesidad de transmitir una información de un tema de salud pública, lleva a considerar: "Bueno, aquí la mayoría es analfabeto, por lo tanto usamos dibujitos, íconos", como si éstos fueran inmediatamente legibles. Es la típica suposición de que el ícono siempre se presta para una interpretación directa, sin intermediarios.

Torres: En un hotel encontré que el ícono para indicar llamada de larga distancia, era el perfil de la ciudad de Nueva York. Alguien que no tiene esa experiencia, ¿de dónde saca que eso es larga distancia?

Ferreiro: Necesitas que alguien te diga cómo se lee el ícono. Es necesario revisar esa supuesta transparencia de lo icónico frente a la dificultad de lo no icónico, porque resulta muy curioso que el auge del texto escrito es también el auge de la iconografía. Las dos cosas corren parejas en un desorden sensacional. Se hacen dibujos suponiendo que la lectura es inmediata y se descubren los problemas de interpretación de los dibujitos en culturas que no tienen una tradición de lectura visual.

Goldin: Pero estas decisiones también tienen implicaciones, ¿no es así?

Ferreiro: Por supuesto, en proyectos agrícolas todos los instructivos se dan con dibujitos, cuando hay muchos analfabetos, pero con esta decisión contribuyes a que se incrementen. Si se evita usar la escritura en un contexto donde se justifica utilizarla, el mensaje para la gente es que

³ Ferreiro, E. “Problems and Pseudo-problems in Literacy Development: Focus on Latin America”. In: L. Verhoeven (Ed.), *Functional Literacy*. Amsterdam: John Benjamins. (pp 223-235)

la escritura no sirve para nada. Son los típicos dobles o triples mensajes que se pasan con las decisiones de "buena voluntad", porque aquí está claro que nadie intenta dificultar la comunicación, sino todo lo contrario.

El problema es que no sabemos bien qué medio utilizar para qué tipo de mensajes, para qué tipo de poblaciones y con qué tipo de presuposiciones acerca de la posibilidad o imposibilidad de la gente para apropiarse de esos mensajes.

Goldin: Ése es otro aspecto de la crisis de la educación ¿no?

Ferreiro: Que la alfabetización está en crisis me parece que es un dato incontrovertible. A esta institución conservadora que es la escuela le está costando mucho trabajo asumir que ya no le funcionan los requerimientos de alfabetización que tenía antes.

Respecto de lo que puede significar en términos de la crisis de la educación en general, en términos de que nadie pueda dar por concluida su educación al salir de la primaria, la secundaria o la preparatoria o incluso la universidad, significa que tienes que ser capaz de continuar tu formación por tus propios medios.

Goldin: ¿Qué clase de formación se requiere para que esto ocurra?

Ferreiro: Saber buscar la información y saber utilizarla; saber seleccionar, juzgar, discernir. Eso no es algo que haya entrado de manera natural en la escuela. En los programas escolares más bien te dicen: "Esta es la información que tienes que retener".

Hay otro problema respecto al control de la información. La información está controlada cada vez más por poderosas empresas transnacionales. Se supone que tendremos la información "al alcance de la mano", pero vamos a tener una información ya seleccionada. El saber encontrar la otra información, la que no esté ahí, será indispensable para que algunos grados de libertad subsistan en el mundo. Y ¿quién dice que la lectura no volverá a ser tan subversiva como lo fue en alguna época, que la información no oficial estará a disposición de lectores solamente, no de visualizadores de imágenes o consultadores de base de datos?

Goldin: Estamos hablando de una nueva forma de entender el ser lector o usuario de la cultura escrita.

Ferreiro: Creo que por donde le busques: si es por el lado de resistir al impresionante control de la información, por el de aceptar los requerimientos del mercado laboral, o los de la extrema diversidad de textos con los cuales tienes que enfrentarte en la vida cotidiana urbana; por cualquier lado que mires, el lector requerido es un lector flexible, capaz de seleccionar, distinguir, incluso sospechar del texto y no suponer que lo escrito, por el solo hecho de estar impreso, es verdad.

Hay una gran demanda de consumidores de textos. Sin embargo, la necesidad de que los grupos desplazados puedan expresar sus demandas, sus modos de percibir la realidad, sus reclamos, se hace cada vez más patente, para que la idea misma de democracia no se nos venga totalmente abajo. Esas demandas y reclamos, deben ser expresados, de manera creciente, en el estilo propio de un texto escrito.

El énfasis en la producción textual sería una contribución específica de la escuela, no sólo porque hay una exigencia externa sino para garantizar la posibilidad de que cualquiera pueda decir quién es y defender su punto de vista por escrito en esta sociedad que ya no cree más en lo que se expresa de manera oral y que exige que todo sea puesto sobre papel para poder ser juzgado, valorado o definido en un tribunal. Por todas esas razones siento que la crisis de la definición escolar de "estar alfabetizado" es de una magnitud enorme.

Torres: Aparte, no es una tarea que se agote en el medio escolar.

Ferreiro: No se agota en el medio escolar, pero si la escuela no la asume, ¿quién lo hará?

Torres: No creo que podamos adjudicar a la escuela toda la responsabilidad de formar el ciudadano alfabetizado que se requiere: lector crítico, lector versátil, escritor creativo, escritor competente. La tarea alfabetizadora rebasa, con mucho, a la escuela.

Ferreiro: Hay que destacar el desfase producido entre una definición escolar de alfabetización ridículamente restringida y lo que está pasando fuera de la escuela. Mientras se sostenga esa visión graduada de los contenidos no se llegará nunca a cubrir este tipo de requerimientos porque ni siquiera estamos en condiciones de graduarlo.

¿Cuál sería el más importante?, ¿cuál sería el postergable? No lo sabemos, ni creo que lo sepamos en los próximos años.

El entorno cambia demasiado rápido y los planes escolares lo hacen con una lentitud espeluznante: cualquier cosa que se fija en términos cronológicos queda desfasada quince días después que lo publicaste. Ahí yo creo que hay que atreverse, hay que afrontar muchas decisiones simultáneamente.

Entonces, estamos frente a una definición de alfabetización dramáticamente diferente de la anterior y si no la asumimos vamos a contribuir a que el desfase entre la escuela y la realidad siga creciendo. Yo digo no. Lo digo así, muy fuerte, porque eso discrimina a los que no tienen posibilidades extraescolares. Se tiene que hacer un esfuerzo enorme y no hay mucho tiempo para andarle pensando y a ver cómo. No hay tiempo, se vino encima.

Torres: Pero, ¿dónde se ha puesto esto en marcha?, ¿Dónde están los maestros que asumieron esto y que lo practican?

Ferreiro: Saber cómo se documenta algo de este tipo para convencer a otros es un problema enorme. Tú y yo conocemos un método muy eficaz: la visita directa. Sabemos que lo que más convence a un maestro es ver algo que de verdad funciona en una situación de aula real, pero no sabemos como contarle por escrito. No hay un formato consensuado para transmitir una experiencia pedagógica. Los documentos sobre experiencias generalmente son tan precarios como las condiciones en las cuales se llevaron a cabo; es decir, no convencen a nadie.

Torres: Es más, muestran como positivo algo que no lo es. Lo que dices es cierto: deberíamos tener a los mejores cineastas filmando estas experiencias.

Ferreiro: Cierto, porque el convencimiento pasa por algún tipo de evidencia empírica. Si la evidencia empírica narrativa no te sirve, no tienes formato, no sabes cómo armarla, y si el recurso filmico es de pésima calidad, ¿cómo hacemos para transmitir que "algo diferente pasó entre los participantes"?

Un tipo de evidencia es el texto que los chicos pueden producir. Con todas las limitaciones que presenta esta evidencia, tiene la virtud de ser un documento que circula fotocopiado.

Cuando en una clase de 25 alumnos, 20 producen textos interesantes desde el punto de vista textual (y no de un solo tipo de producción), algo está pasando, porque eso no ocurre espontáneamente. Seguro hay un buen trabajo pedagógico. Por lo pronto significa que los maestros ya aprendieron a dirigirlos sin autoritarismo.

Torres: Eso es ya un salto enorme.

Ferreiro: Sí. Cuando se animan a exhibir un texto con errores de ortografía y puntuación, quiere decir que el maestro respeta ese texto. Indirectamente, también te percatas de cuánto han circulado distintos tipos de textos en el salón.

Torres: ¿Qué pasaría si a los niños se les dejara escribir libremente?

Ferreiro: Seamos francos: en la escuela no se le da la palabra al chico porque es peligro, surge lo imprevisto y destruye la programación.

Torres: Y lo imprevisto, con la frescura típica de un niño.

Ferreiro: Cuando en una escuela rural de Michoacán, al elaborar un periódico escolar, aparece la balacera que hubo cuando vinieron los federales al pueblo, ¿qué hace el maestro?; y cuando aparece la violencia familiar, ¿qué hace el maestro? No por nada los maestros se limitaban a que los temas libres se circunscribieran a la patria, la mamá, la vaca, o sea, temas en donde no hay peligro.

Torres: En el programa Escuela Nueva de Colombia está institucionalizado que los niños lleven un diario. Guardo un cuaderno que me regaló un niño en una escuelita rural, en donde cuenta cómo se vive la violencia en su casa, cómo el padre le pega a la mamá y le pega a él, cómo él cuida al hermanito. Entonces, la maestra se va enterando de quiénes son esos niños a partir de sus diarios. El diario cumple muchas funciones. La maestra me contó que los niños dejan sus diarios en la mesa para que ella los lea, pero no son capaces de contárselo, temen a las represalias.

Séptima jornada: Contrapunto

Paulo Freire afinidades y diferencias

Torres: Te propongo iniciar esta sesión hablando de las interpretaciones de tu obra. A Paulo Freire le pasó algo semejante a lo que te pasa a ti. De pronto no pudo controlar las interpretaciones: lo convirtieron en método, en pasos rígidos sobre cómo se debía hacer una cartilla o desarrollar un programa de alfabetización. Paulo no sólo nunca pudo controlarlas sino que quedó cristalizado en sus dos primeros libros, "La educación como práctica de la libertad" y la "Pedagogía del oprimido". No hay manera de que la gente le permita haber evolucionado, haber seguido aprendiendo, incluso haber rectificado. La trayectoria posterior de Paulo es desconocida para la mayoría de la gente. ⁴Algún día conversamos con Paulo sobre esto y me dijo: "Lo mismo le está pasando a Emilia".

Ferreiro: Tienes toda la razón. Sin que uno lo pretenda, te cosifican, te impiden crecer. Lo más complicado es que cuando te pasa en vida tienes que reivindicar tu propio derecho a seguir evolucionando.

Anoche me acordé de una frase muy bonita que me dedicó Paulo Freire en un encuentro de la UNESCO en Brasilia: "Cuando termine, quiero simplemente dar un abrazo a Emilia Ferreiro que para mí es una de las mujeres extraordinarias de este fin de siglo. A veces, también como yo, se vuelve un poco mito y debe sufrir como yo sufro, pero ahora le toca a ella sufrir mucho más que a mí". ⁵

⁴ Ver: Rosa María Torres, Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire, CECCA/CEDECO, Quito, 1986.

⁵ Freire, P. "La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía", en: UNESCO/OREALC, Alternativas de alfabetización en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, 1988 (327-344).

Torres: Deja que te cuente una anécdota. Llegué a Sao Paulo en 1990, invitada por Paulo a un congreso de alfabetizandos con que él había soñado por mucho tiempo. Fue un acontecimiento extraordinario. Cuando empecé a conversar con los alfabetizadores, me contaron: "Nosotros usamos en parte el método Paulo Freire y en parte el método Emilia Ferreiro". Curiosa por saber cómo mezclaban ambos "métodos", les pedí que me explicaran. Las explicaciones que me dieron son fantásticas. Algunos decían que se usa "el método Paulo Freire" con los padres y "el método Emilia Ferreiro" con los niños. Otros decían: "Paulo aporta la ideología, el proyecto histórico, la visión política; Emilia aporta el trabajo en el aula". Dos días después de estas conversaciones, leyendo un artículo tuyo en una publicación de la Fundación Carlos Chagas, en Sao Paulo, encontré un error de tipeado: en vez de Ferreiro decía Freirreiro. Me pareció un error iluminador, representaba la simbiosis.

Ferreiro: La integración total, la síntesis buscada.

Torres: En Brasil hay gente que dice optar por uno u otro "método", el de Freire o el de Ferreiro, y gente que ve complementariedades e incluso la posibilidad de lograr una síntesis entre tú y Paulo en torno al tema alfabetización. ¿Cómo lo ves tú? ¿Hay o no espacio para este tipo de comparaciones?

Ferreiro: Mira, creo que nos parecemos mucho en la búsqueda, en la convicción de que hay que replantear el problema, que no se puede seguir haciendo lo mismo. Yo diría que el tipo de individuo que se quiere conseguir a través de un proceso de alfabetización es bastante parecido. También es parecido el hecho de imbricar la alfabetización con otros temas. Paulo hizo un engarce con lo político ideológico mucho más fuerte que yo, pero las preocupaciones políticas e ideológicas coinciden bastante. A mí me interesa más el proceso mismo, cómo se realiza. Creo que a Paulo le preocupó más la dimensión ideológica de ese proceso, más que entenderlo como tal.

Paulo nos hizo un enorme favor a todos los latinoamericanos: puso a América Latina en el escenario de la alfabetización de una manera sólida y contundente. A partir de allí se descubrió que había un pensamiento latinoamericano sobre alfabetización. Hoy en día nadie en todo el mundo puede hablar de alfabetización sin mencionar a Paulo, ya es una adquisición permanente.

Yo me entiendo muy bien con la gente que viene de una buena práctica Paulo Freire. Por "buena práctica" entiendo la gente a quien Paulo le sirve para seguir pensando, no para aplicar mecánicamente un cierto tipo de cosas, porque si confundes a Paulo con "palabra generadora", la innovación desaparece.

En México, a comienzos de la década de 1980, en el INEA hubo una época Freirista y lo que contaba era con qué palabra generadora había que trabajar. En esta preocupación podemos visualizar una cierta continuidad entre lo oral y lo escrito, algo que yo no plantearía.

Goldin: Me interesa que te extiendas en este punto.

Ferreiro: Yo creo que todo individuo, no solamente adulto sino también niño, por más analfabeto que sea, si vive en una cultura letrada puede anticipar algo sobre qué se escribe y cómo se escribe, y establece una frontera muy clara entre lo que pertenece al dominio oral y lo que es del dominio de lo escrito.

Por ejemplo, si a un adulto, que muy penosamente consigue escribir algunas palabras, le propones que escriba un recado, por lo general empieza con algo que se asemeja más al comienzo de una carta formal: "Me dirijo a ti esperando que estés bien de salud y todos ustedes gocen de salud, como son mis mejores deseos, gracias a Dios". No llega al contenido mismo de lo que tiene que decir sino después de toda una alambicada introducción. El alfabetizador se desespera porque su alumno nunca llega al contenido del recado.

Mientras más grande es la distancia entre la escritura y el usuario, mayor es la diferencia que se establece entre lo que debe ser escrito y cómo debe ser escrito. Es muy importante considerar esta dimensión en los cursos de alfabetización, y no suponer de antemano que un analfabeto no tiene idea sobre "la lengua que se escribe".

Torres: Ha habido malos entendidos. A Paulo se lo asimiló a la "palabra generadora". Muchos reducen el "método Freire" a un método que enseña a leer y escribir a partir de palabras, palabras sueltas, que aparecen ilustradas con láminas o dibujos en torno a los que se organiza un diálogo, etc., etc. En tu caso, ¿qué ha pasado?, ¿cuáles son los malos entendidos?

Ferreiro: Con mis textos han hecho más o menos lo mismo, porque en Los sistemas de escritura hay más estudios sobre palabras que sobre frases o textos, entonces "eso quiere decir que hay que alfabetizar con palabras" y quién sabe cuándo se llega al texto.

Torres: ¿Por qué orientaste tus estudios hacia las palabras en ese momento?

Ferreiro: Las razones son históricas y bastante fáciles de esclarecer, tanto como las razones por las cuales trabajamos fuera del aula y no estudiamos su dinámica. ¿Qué dinámica del aula podíamos estudiar si en ese momento no había ninguna que nos convenciera? Gracias a que sacamos del aula a los niños y les planteamos otras preguntas, distintas de las que circulaban en el aula, es que pudimos descubrir otras cosas. De ello no se deduce que el trabajo que hay que hacer con los niños es un trabajo individual. Éstos son los traslapes en donde el pasaje a las recomendaciones didácticas es excesivamente literal.

Hoy en día, todo el mundo sabe que el problema es la introducción al texto pero el trabajo con el texto no prohíbe ni impide el trabajo analítico con sus partes. Una cosa es sacar una palabra del texto para analizarla como palabra y regresarla al texto, y otra es poner palabras descontextualizadas en un pizarrón. La investigación didáctica que hay que hacer en el futuro representa un fuerte desafío porque aún no conocemos en detalle algo parecido a la psicogénesis de la producción textual. Sobre esto estoy trabajando.

Hablar y escribir

Torres: ¿En qué proyecto estás trabajando ahora?

Ferreiro: En un proyecto de análisis de la re-escritura de narrativas tradicionales en varias lenguas. Es un proyecto conjunto con Clotilde Pontecorvo, de la Universidad de Roma. Uno de los capítulos del libro *Caperucita Roja aprende a escribir*⁶ tiene que ver con las repeticiones léxicas en espacios textuales muy inmediatos.

Hay repeticiones que son aceptables como recurso estilístico: "Caperucita corrió y corrió", "Caperucita gritó y gritó". Pero las cosas son completamente distintas en una construcción como: "y le dijo a Caperucita, le dijo al lobo, le dijo, le dijo qué quieres de mí", por ejemplo. Eso suena casi a tartamudeo escrito. Hicimos una recopilación cuidadosa de todas las repeticiones que nos serían consideradas inaceptables, pero evitamos hacer la interpretación más fácil: "se hacen correcciones sin borrar lo anterior" o bien "introducen formas propias del discurso oral en el texto".

Torres: Mencionaste que se trata de un análisis en varias lenguas...

⁶ Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa, 1996.

Ferreiro: Trabajamos con Clotilde Pontecorvo, de la Universidad de Roma, y con Nadja Ribeiro Moreira, de la Universidad de Ceará, una colega brasileña de Fortaleza. El capítulo sobre las repeticiones contrasta textos en español y portugués. La sorpresa fue encontrar exactamente el mismo tipo de repeticiones en dos lenguas. No les voy a contar el capítulo, lo pueden leer, pero mi suposición ha sido la misma siempre: no es casualidad. Suponer que hay una razón que lleva al chico a producir textos así, lleva a investigarla. De pronto descubrimos que este análisis de la repetición coincidía muy bien con el análisis de la puntuación que ya había hecho antes. Entre el capítulo de puntuación y el de repeticiones surgió un entretejido muy sugestivo en el cual pienso seguir, porque aún no sabemos cuáles son los indicadores para descubrir momentos importantes en la evolución de la competencia textual.

Goldin: Es una etapa nueva al parecer centrada en un tema muy general: la relación entre oralidad y escritura. Dices que evitaron presuponer que tales repeticiones extrañas surgían por el uso de recursos orales en los textos escritos. ¿Podrías explicar un poco esto?

Ferreiro: Por razones puramente metodológicas empecé a sostener la hipótesis contraria, o sea, a suponer que los niños tienen la idea de una distinción bastante clara entre lo oral y lo escrito, que no intentan plasmar los recursos de la oralidad en la escritura.

Algunos recursos de repetición han sido descritos como recursos de lo oral. El análisis conversacional te muestra la importancia de las repeticiones; ése ha sido un tema muy trabajado en este tipo de estudios.

Pero lo curioso es que las repeticiones que analizamos no aparecen dentro del discurso directo, que serían (al menos potencialmente) los espacios textuales propicios a la reproducción de la oralidad, sino que aparecen en la narrativa y en el entorno del discurso directo. Este dato es aún más interesante si tienes en cuenta que el cuento de Caperucita suscita muchos diálogos, y aun así, los niños no introdujeron estas repeticiones raras en esos espacios.

Torres: A ver si entendí: si los niños cometieran esos errores por incluir formas repetitivas propias del discurso oral, esas repeticiones raras tendrían que aparecer en las partes que corresponden a los diálogos directos. Pero no fue así, aun cuando escribieron muchos diálogos, dado el carácter de la historia. Pero lo que no me queda claro es: ¿por qué introducen esas repeticiones en la narrativa?

Ferreiro: Lo interesante es que esas repeticiones aparecen en el entorno del discurso directo, en el punto en que hay que marcar la frontera entre el que narra, el que da la palabra y el diálogo mismo. Esto nos ayudó a comprender que el mantener la distinción entre los espacios textuales, mantener los espacios diferenciados en la narrativa y el momento en que se da la palabra a los personajes, es uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los chicos. ¿Cómo se delimita esa frontera? Fue muy interesante el momento en que me di cuenta que había que dar una vuelta de tuerca.

En general, se piensa que una de las dificultades de un narrador principiante consiste en descubrir cuáles son los recursos propios de la escritura, porque al principio "escriben como hablan". Nuestros análisis y nuestra interpretación refutan esta idea.

Goldin: ¿Esto tiene que ver con la convicción de que todo analfabeto, por participar en una cultura escrita, va a tratar de diferenciar lo oral de lo escrito?

Ferreiro: Claro, el hecho de que esas repeticiones aparezcan en el entorno del discurso directo muestra que ellas cumplen una función como organizadores textuales, y sus formas anómalas surgen por la dificultad que tienen los niños para mantener diferenciados los espacios entre la narrativa y el discurso directo. En otras palabras, es un problema que no surge por plasmar un

recurso oral en un texto escrito, sino por organizar un texto escrito que tiene sus propios espacios.

Si se parte de la suposición de que la problemática surge porque se trata de niños competentes al hablar pero incompetente al escribir, entonces se interpreta que todos los problemas surgen porque se filtra continuamente lo oral en lo escrito. Pero si suponemos que la intención de los niños es producir "un texto escrito", el momento más delicado de la producción textual es cuando se da la voz a los personajes, precisamente por el riesgo de dejar entrar la oralidad (indebida). De allí que tomen mil precauciones para indicar las fronteras entre esos dos espacios mayores: narrativa (en tercera persona) y discurso directo (en primera persona).

Torres: En toda tu obra haces hincapié en que lo oral no es igual a lo escrito. ¿Te parece tan fuerte y grave esta confusión en la escuela, que es preciso insistir en ella?

Ferreiro: Exacto. Recuerda los preceptos clásicos: "si hablas bien, escribirás y leerás bien"; "si escuchas bien, escribirás bien".

Torres: Es importante que expliques mejor por qué esta distinción es clave en términos pedagógicos. ¿Qué significa, en definitiva, para el maestro reconocer que el lenguaje escrito no es la simple transcripción del lenguaje oral?

Ferreiro: Es preciso marcar fuertemente las diferencias, porque hay que romper con una tradición en donde se supone que primero tienes que mejorar la expresión oral, porque si no, la expresión escrita va a ser lamentable. Una de las maneras de mejorar la expresión oral es pronunciar una palabra de manera que su pronunciación corresponda a su escritura. En realidad ésta es la típica imagen ingenua de un individuo alfabetizado: tienes que pronunciar "huevo" porque si no vas a escribir "güevo". El problema es que todos decimos "güevo", pero como aprendimos a escribir "huevo" nos convencemos de que no decimos "güevo" sino "huevo".

Este problema de corregir la pauta oral para que lo escrito se facilite ha llevado a cosas violentas en alfabetización, sobre todo de adultos. También sabemos que hay maestros que inventan una diferencia de pronunciación entre la B y la V, diferencia que desde la Edad Media no existe en el español peninsular.

Torres: Incluso tratan de hacer distinciones, al pronunciar, entre la C, la S y la Z...

Ferreiro: Y siempre con la sana intención de facilitar a los chicos latinoamericanos el aprendizaje de la ortografía. Creo que no hay suficientes estudios en América Latina de las situaciones aberrantes que se crean en el aula con fines facilitadores. El maestro se pone a hablar como nadie habla en ninguna parte, inventa un "ideolecto" facilitador. Es una situación impregnada de discriminaciones muy serias.

Torres: Entonces, ¿por qué el maestro necesita estar consciente de esas diferencias entre lo oral y lo escrito?

Ferreiro: Por un lado, para no inventar pronunciaciones puramente didácticas que no son propias de ningún grupo social. En segundo lugar, para no discriminar las pronunciaciones que tienen los niños provenientes de distintas zonas geográficas, aunque hablen español; y eso pasa tanto en lugares donde se reconoce que hay diferencias dialectales marcadas como donde parece que nunca nos hemos dado cuenta de que las diferencias existen.

En cualquier escuela de la periferia urbana hay chicos que vienen de distintos estados del país, cuando no de distintos países: pretender uniformar el habla es favorecer la tarea a algunos y entorpecerla a otros, cuando nada prueba que se deba hablar de cierta manera para escribir correctamente.

Torres: De hecho hay interferencias reales. En las zonas costeras, por ejemplo, no se pronuncian los plurales.

Ferreiro: En la ciudad de Buenos Aires tampoco hay muchos finales con /s/ en el habla, pero los alfabetizados están convencidos de que las pronuncian porque las escriben.

Torres: La distinción entre lengua oral y escrita es un problema real. ¿Cómo puede un maestro enfrentar este problema?

Ferreiro: Las grandes diferencias dialectales en América Latina ameritan ser investigadas, en términos de aprendizaje de la norma escrita. En una descripción global del fenómeno lo que sabemos es que los chicos de poblaciones no marginadas de cualquiera de las capitales de América Latina, por dar un ejemplo, se alfabetizan sin problemas. No hay una sobreproducción de "s" en los textos de los chicos de clase media en México contra una ausencia de "s" en sus similares de Buenos Aires. Los dos aprenden a poner la letra "s" donde deben ponerla, pronuncien como pronuncien.

Torres: Lo que ratifica la diferencia entre escritura y oralidad.

Ferreiro: La diferencia entre escritura y oralidad se debe establecer desde el principio. La separación de palabras no existe a nivel oral. Nadie habla haciendo pausas (o sea, dejando espacios "sin letras") entre cada palabra. Pero así escribimos, y el lector usa la información de separación de palabras bastante tempranamente. Claro que los chicos tienen dificultad en establecer esa unidad "palabra", el saber a qué corresponden los espacios, porque tampoco la Lingüística sabe lo que es "palabra", nadie tiene una definición teórica sólida de esa unidad. La escritura sí tiene una definición práctica y debes adoptarla (o sea, serie de letras con espacios a izquierda y derecha).

Dar razones de por qué es necesario mantener la distinción entre el habla y la escritura es más fácil ahora que hace quince años, porque ya existen estudios propiamente lingüísticos de lo escrito que no conciben la lengua escrita como un objeto secundario, dependiente de la lengua oral. Aunque hemos dado ejemplos vinculados con la pronunciación, las diferencias no se limitan a ella. Históricamente, la escritura nunca buscó transcribir el habla, se escribió para otras cosas.

Torres: Lo que acabas de decir no resulta obvio: la escritura no se inventó para describir el habla, pero la gente cree precisamente eso.

Ferreiro: Claro, porque la historia te dice que los griegos inventaron el alfabeto para escribir los poemas de Homero. Hoy en día, la evidencia histórica muestra bastante bien que pasó mucho tiempo entre el inicio de la escritura alfabética griega y la escritura de los poemas de Homero. Una de las discusiones más sabrosas que hay ahora es acerca de la antigüedad de Homero, (aunque sea mítico): ¿qué tan antiguos son los poemas? , ¿cuál es el lapso entre las más antiguas escrituras alfabéticas atestadas y la escritura de los poemas homéricos?

Torres: Es la práctica cotidiana lo que hace que esa creencia aún se sostenga, es decir, que la escritura es una simple transcripción de lo oral. ¿Por qué un maestro que no sabe quién es Homero y nunca se le ocurrió pensar en las funciones del lenguaje escrito, cuando llega a un aula, habla y espera que el alumno copie? El dictado es una de las prácticas centrales de la enseñanza. El maestro ni siquiera es consciente de que, al dictar, disfraza de hecho su oralidad, porque al dictar está formalizando su discurso.

Ferreiro: Te remito a una investigación sobre las prácticas de dictado en el inicio de la alfabetización.⁷ El maestro no sabe muchas cosas, pero lo que sí sabe es ese conjunto de verdades que pertenecen al llamado "sentido común", que son las verdades heredadas que permean la cultura.

Goldin: Una de éstas es la relación entre oralidad y escritura, pero hay otras igualmente importantes.

Ferreiro: Otra de esas verdades heredadas que perviven sostiene que la escritura alfabética es la mejor de todas porque es la más simple, la más económica, la que con menos símbolos te permite transcribir cualquier mensaje, y que la historia de la escritura fue simplemente una historia de cómo ir encontrando sistemas cada vez más económicos y eficientes.

Goldin: ¿Qué dice esa historia?

Ferreiro: Según esa historia, la humanidad habría empezado dibujando porque el dibujo es más simple. Después los dibujos se estilizaron. Al tratar de escribir cosas que no tienen un referente directo e inmediato, nuestros antepasados descubrieron el procedimiento del rebus, que permite dibujar algo para referirte a otra cosa con la que existe una similitud sonora.

Así habrían empezado a dibujar sonidos y, dibujando sonidos, descubrieron que una cadena sonora se puede descomponer en partes. Así descubrieron la sílaba. Ya no dibujaban, escribían sílabas.

En este punto de la historia se presenta una dificultad enorme, vinculada con las escrituras semíticas, porque al parecer los semitas descubrieron las consonantes antes que las vocales. Pensar que las consonantes se descubrieron antes porque son más fácilmente perceptibles que las vocales es un disparate desde el punto de vista psicolingüístico, de hecho ni siquiera puedes pronunciar las consonantes solas mientras que sí lo puedes hacer con las vocales. El problema de las escrituras semíticas y su interpretación ha sido siempre la piedra de toque de esta historia evolutiva.

Sigamos con la historia. Llega el momento en que los griegos agregan las vocales. Por primera y única vez se crea un alfabeto que marca las vocales y las consonantes. Como eso ocurre en un momento histórico en donde surge el pensamiento racional y la organización democrática de las ciudades, pues entonces todo se nos juntó: el alfabeto, el pensamiento racional y la democracia. ¿Sabes durante cuántas décadas esos tres elementos permanecieron integrados? y ¿sabes también por qué los lingüistas nunca han propuesto una escritura que no fuera alfabética para las lenguas ágrafas? No se podía proponer menos que un alfabeto porque el alfabeto era la cumbre del desarrollo.

Goldin: En cierto modo planteas que estos grandes problemas surgen porque la historia de la escritura, como tantas otras, ha sido escrita desde una idea evolucionista y contada desde Occidente, colocando a la escritura alfabética como el pincáculo de esa evolución.

Ferreiro: Claro, entonces tratas como casos *ad hoc* lo que pasó con las escrituras asiáticas, con la escritura china, la del valle del Hindú y luego la japonesa, porque finalmente es en Occidente donde el pensamiento racional y la ciencia contemporánea surgieron "gracias al alfabeto".

⁷ Ferreiro, E., "La práctica del dictado en el primer año escolar", en G. Gagné & A. Purves (Eds.), *Etudes en pédagogie de la langue maternelle I*. New York: Waxmann. (pp. 193-205)

Ésa es una historia asumida que el maestro no conoce con detalle, pero sí sabe (aunque sea de una manera vaga y confusa) de esta intrincada relación entre alfabetización, democracia y pensamiento racional. Lo sabe, del mismo modo cómo terminas creyendo que el hombre descende del mono, sin que entiendas mucho la teoría de la evolución.

Goldin: Pero debe haber otros sustentos para esa creencia.

Ferreiro: Sí, esa visión de la superioridad del alfabeto también aparece porque la lingüística afirma que las unidades últimas, los átomos del lenguaje, son los fonemas, y sólo la escritura alfabética logra aislar las unidades últimas.

La descripción lingüística también ayudó a pensar que lo primero era lo más elemental por ser lo más simple. Sin embargo, hay varias décadas de investigación experimental que muestran las dificultades de los hablantes pre-alfabetizados (niños o adultos) para aislar los fonemas.

En realidad la situación es completamente diferente: por el hecho estar alfabetizado se empiezan a escuchar cosas que solamente los alfabetizados escuchan. Por ejemplo, la palabra "mango", desde el punto de vista de la descripción fonológica, no tiene una consonante "n" en el medio, lo que tiene es una vocal nasalizada, pero la escritura marca la nasalización con una consonante. El resultado es que "escuchamos" cinco fonemas donde la fonología describe sólo cuatro.

Hoy en día se investiga el efecto que sobre la percepción del habla tiene el hecho de estar alfabetizado, pero antes era al revés: siempre se iba del habla a la escritura. La pregunta: ¿cuál es el impacto de la escritura sobre el habla? es relativamente reciente.

La idea elementarista y atomista está muy arraigada. Sin embargo, lo simple como equivalente a fácil es una ecuación indebida. Y de esa ecuación inadecuada surge la idea que juntando átomos obtengo unidades más pronunciables que son las sílabas, y juntando sílabas obtengo unidades que son las palabras, y al unir palabras tengo otras unidades que tengo que empezar con mayúscula y terminar con punto para poderlas llamar oraciones, y después junto las oraciones y entonces obtengo un texto.

¿Quién controla el aprendizaje?

Torres: Hay muchos que identifican a Emilia Ferreiro como la gran azuzadora del libertinaje total en las aulas: no hay que controlar los contenidos, los niños son libres de hacer lo que se les antoja. Tampoco hay normas para controlar la escritura correcta: a los niños hay que ponerlos a escribir, mientras antes mejor, sepan o no sepan escribir, lo importante es que el niño se exprese, la caligrafía y la ortografía son secundarias y, en todo caso, ya habrá tiempo para preocuparse de ellas más adelante. No hay método, no hay texto de lectura, todo puede leerse, todo es materia de escritura, todo vale.

Para algunas autoridades escolares y docentes, esto significa el fin del currículum, el fin del texto escolar, la dictadura de los niños construyendo su propio currículum. Ellos se convierten en los dueños del aula y el maestro en su ayudante.

Todo esto configura un panorama de temor, casi de horror, en ciertos ámbitos de la educación.

Ferreiro: La pérdida de control.

Torres: Y el cuestionamiento profundo a la apropiación del conocimiento acumulado de la verdad.

Goldin: El rompimiento del canon.

Ferreiro: En efecto, piensan como la Iglesia y como gran parte de la sociedad del siglo pasado: no se debe leer cualquier cosa; es decir, hay que saber qué es lo que se debe leer, pero el catálogo ¿quién lo inventó? Si la escuela no se hace responsable de un catálogo, por supuesto, se va a leer cualquier cosa.

Si la crítica viene por ese lado, creo que tienen razón. Aquí hay un problema ideológico de primera magnitud. Yo no quiero formar un lector que necesite consultar un catálogo para ver si eso tiene "permiso" para ser leído; quiero formar un lector curioso que circule por los textos y aprenda a decidir qué es lo que vale la pena considerar y releer, y qué es lo que con una vez basta y sobra.

No puedo hacer nada. En efecto, la ruptura es ideológica y es fuerte, total. No hay posibilidad de transacción alguna, porque estamos frente a los que piensan que la función de la escuela es acercar al chico a la verdad revelada y no al conocimiento humano. No se puede hacer nada, no hay puentes. De todas maneras, pienso que este miedo al "libertinaje" es un miedo al desorden en general.

Incluso, si se empieza por el nombre propio de los chicos, ya eso se considera prueba de desorden y libertinaje, porque eso supone que renuncio a todo orden posible en la presentación del alfabeto. Y ahí empieza el problema. Muy bien, usted maestra tiene un orden, pero ¿consiguió ponerle anteojeras a los chicos para que no vieran ninguna letra hasta que usted le presentara la primera? ¿Está segura que nunca vieron cómo están dispuestas las letras en el mundo? ¿Quién controla la manera en que se escriben los mensajes comerciales? ¿Quién controla el tipo de grafías que aparecen en el mundo de la propaganda? ¿Quién controla los carteles de la calle, los textos de las camisetas o la TV? ¿Quién controla todo eso?

Si el chico es un niño urbano, crece en el desorden; nadie me convencerá de que nunca vio nada escrito. Lo más normal es suponer que el chico que llega a la escuela ya vio escrituras. Sin embargo, como dices, es muy difícil convencer a los maestros. Aún cuando acumulas evidencias, las sistematizas y las divulgas, te encuentras frente a una resistencia tenaz que es la misma de siempre: la resistencia a aceptar que un conocimiento previo a la escuela, al recinto del conocimiento sistemático, es un conocimiento válido y relevante. Pero es la misma resistencia que se encuentra para convencerlos de que los niños ya han pensado con lógica antes de que en la preparatoria les enseñen lógica.

La pregunta es: ¿qué noción de actividad en el aprendizaje y en la adquisición de conocimiento subyace a este tipo de resistencias? Porque suponer que el sujeto es activo en la construcción del conocimiento es aceptar también que él es un organizador de la información.

Detrás de la apología del desorden o del libertinaje, que al parecer hago, está la enorme dificultad de reconocer aprendizajes hechos en contextos no controlados, y reconocer en el niño en desarrollo a un gran organizador de la información.

Torres: ¡La escuela ni siquiera asume a los niños como hablantes!. Se da una confusión constante de que el que no sabe escribir tampoco sabe hablar.

Ferreiro: Es cierto.

Torres: Se le enseña al niño a leer y a escribir como si no supiera hablar. En el caso de los adultos, esta confusión es aún más evidente.

Ferreiro: En los adultos es fatal, ahí es donde se ve como parodia. Yo no sé si alguna vez te conté una anécdota que me impresionó mucho. En una reunión de padres en la escuela de mi hijo, una madre que era maestra me dijo: "Estoy muy preocupada porque mi hija menor ya sabe leer y escribir y sólo tiene cinco años. Yo no sabía que estaba aprendiendo y cuando me di

cuenta ya era tarde". "Señora, pero ¿por qué se angustia?", le dije. "Seguro que va a ser disléxica", me contestó. Estaba segura de que su hija tendría problemas porque pensaba que un aprendizaje sin control provoca patología, desorden. De una manera casi caricaturesca esta señora expresa un sentimiento general de la institución escolar: que todos esos aprendizajes no valen. Los que valen son los aprendizajes controlados.

Torres: Emilia, imaginemos que soy una maestra de primaria, te escucho o te leo, y quedo maravillada, convencida, entusiasmada. Quiero cambiar de actitud y forma de enseñar, pero tengo un currículum fijo, un texto escolar graduado en lecciones, un supervisor y 60 alumnos en mi clase. ¿Cómo le hago?

Ferreiro: Planteado así, tendrías que cambiar el currículum, el manual, la escuela, el inspector, hasta que otro venga y te diga: "hazlo". Pues no lo hagas, si no le estoy diciendo a todo el mundo: "háganlo". Pero si estás insatisfecha con tu práctica puedes animarte a cambiar, como muchos maestras lo han hecho, y en circunstancias difíciles. Porque se trata de un profundo cambio de convicciones, junto con un compromiso por el aprendizaje de todos tus alumnos. Cuando cambias de método tú, maestra, no cambias. Pero aquí se trata de una revolución conceptual que te afecta a tí, maestra, en tanto profesional inteligente.

Torres: Vayamos a algunos problemas concretos: ¿cómo abordar la caligrafía y la ortografía?

Ferreiro: Con la caligrafía las soluciones son mucho más fáciles hoy en día porque cuentas con la máquina de escribir. La caligrafía ha dejado de ser un valor en sí mismo, aunque no en todas las culturas. En China la caligrafía sigue siendo muy apreciada culturalmente; la gente puede observar un texto sólo para gozar de la belleza de la caligrafía como arte. A nosotros eso ya no nos pasa. Quizás es una pérdida, no lo sé.

El problema de la legibilidad de lo escrito no es lo mismo que el problema de la caligrafía, es un problema relativo a la escritura manual, pero este tipo de escritura es cada vez menos frecuente. Tú misma lo sabes: hasta en la comunicación privada se usa un teclado. Por eso, desde hace mucho tiempo, he planteado que dejemos entrar el teclado cuanto antes, como un instrumento de escritura. Se puede escribir con lápiz, con bolígrafo, con plumón y con un teclado. El teclado es un buen instrumento didáctico (teclado de computadora o, cuando menos, de máquina de escribir).

Torres: ¿Y con respecto a la ortografía?

Ferreiro: El problema central con la ortografía es cómo se hace para que uno pueda ser el revisor de su propio texto. Esto es algo muy difícil de hacer, pedagógicamente hablando.

En la escuela tradicional el revisor es el maestro (otra vez una disociación de funciones). El niño sabe que el maestro es el encargado de poner "palomita o tache" y le entrega su texto para que el maestro cumpla con su función de revisor. Los chicos no funcionan como revisores unos de otros y mucho menos cada quién como revisor de su propio texto.

Para generar una actitud de revisor tienes que ver tu texto con ojos de lector, no de productor. Ahora bien, eso no lo puedes hacer mientras eres productor debutante, y uno mismo sabe muy bien lo difícil que es adoptar la actitud de un lector "externo" cuando revisas tu propio texto.

Generar situaciones para que los niños adopten actitudes de revisor es un problema didáctico serio. Tienes que generar un ambiente didáctico que haga posible que vuelvas sobre tu texto al día siguiente o una semana después, eso no importa, siempre y cuando vuelvas al texto con la certeza de que lo vas a ver de otra manera, porque ya no estás desempeñando el papel de productor. Cuanto mayor lapso pasa entre la producción y la lectura de ese mismo texto, mayor es la posibilidad de que el chico sea un revisor atento.

Ahora bien, yo puedo revisar mi texto desde muchos puntos de vista: el contenido, la forma, la expresión, la puntuación, y también la ortografía. Revisaré la ortografía con mucho más atención si el texto deja de ser un texto privado y pasa a ser un texto público.

En este pasaje de un texto privado a uno público es donde la máquina de escribir ayuda mucho porque, hoy en día un texto escrito a máquina es visto por el común de los mortales como un texto público. Quizás en el futuro no sea así, pero hoy todavía lo es.

En comunidades rurales y en la periferia urbana hay un prestigio vinculado a la máquina de escribir. Es el prestigio de los "escribanos" o escribientes públicos que todavía existen en muchos lugares, incluida la ciudad de México. El teclado tiene un prestigio social, y dar acceso a ese instrumento prestigioso es también proponer que no hay un saber de escribano que tenga que ver con el instrumento, sino con ciertos formatos propios de situaciones bien codificadas. Esto es importante porque permite descubrir que el saber del escribano tiene más que ver con la textualidad de lo que se escribe que con el instrumento que se usa.

Torres: ¿Cuándo es un texto privado y cuándo es público?

Ferreiro: Nosotros lo vimos, al llevar máquinas de escribir a escuelas rurales. Cuando los niños pasaban un texto desprolijo a este otro instrumento surgían nuevas preguntas. Por ejemplo, "¿se escribe con H o sin H?, ¿junto o separado?, ¿con mayúscula o con minúscula?" Son preguntas ortográficas. Ésos son buenos contextos para la reflexión ortográfica, ahí empieza a tener sentido fijarse en la ortografía. Cuando haces un texto para ti, tiene menos sentido preocuparte por la ortografía.

Yo no estoy en contra de la ortografía, incluso dirigí una tesis de maestría sobre ortografía y ahora dirijo una de doctorado. Sí me importa la ortografía y, como persona, no como investigadora, me molestan los textos con faltas de ortografía.

Torres: Cuando un texto tiene demasiados errores, no miras el contenido, todo se vuelve forma.

Ferreiro: Claro, la ortografía contribuye la apariencia del texto. Pero el análisis del texto como producto lingüístico es algo distinto. Algo puede estar bien textualmente hablando y mal desde el punto de vista ortográfico. Yo no digo que no haya que corregir la ortografía, sino que se debe distinguir la ortografía de la construcción textual.

Goldin: Hay momentos para abordar la ortografía.

Ferreiro: Como hay momentos para corregir a un chico que dice "poputadora" en vez de "computadora". A los dos años y medio no importa que diga "potutadora", hay la confianza de que va llegar a decir "computadora".

Torres: Te referiste al texto público y al texto privado. ¿El niño considera que al pasarle el texto al maestro, lo convierte en texto público?

Ferreiro: No, no es público, porque es parte de un circuito tradicional de producción de un texto: entrega, corrección, encarpetao.

Torres: ¿Puede cambiar la función del maestro?

Ferreiro: Claro, sobre todo si el maestro permite que los otros chicos, ese otro "público" presente allí, tengan acceso a la corrección del texto. Si el maestro no se reserva para sí ciertas funciones y descubre que las puede socializar, eso sólo cambia la dinámica del grupo.

Torres: Típicamente, los maestros exhiben las producciones de los niños en el aula. ¿Eso los convierte en textos públicos?

Ferreiro: Por ese solo hecho, no.

Torres: ¿Por qué no?

Ferreiro: Tú puedes mostrar un mapa y no por eso estás trabajando geografía. Los objetos pueden ser exhibidos sin ser objetos de reflexión inteligente. A veces, parte de las exhibiciones de materiales didácticos cumple una función decorativa, pero no transmiten información relevante si no se hace un trabajo inteligente con esos textos.

Otro ejemplo. El famoso objetivo: despertar el placer por la lectura, ¿cómo lo logras? Supuestamente, leyéndoles cosas bellas, pero el maestro también tiene que demostrar que él siente placer, tiene que sentirlo y no sólo decirlo. Un maestro que se puede divertir con el texto que está leyendo, muestra que eso es posible, que puede reír como puede llorar y no por ello está loco. Haciendo eso transmite una información fundamental a los chicos.

La cultura escrita en la primera infancia

Torres: Emilia, sigamos con los malos entendidos: hay gente que interpretó tu propuesta en términos de enseñar al niño a leer y escribir lo antes posible. ¿Se debe o no enseñar a leer y a escribir antes del ingreso al primer grado?

Ferreiro: Los malos entendidos... escribí un artículo con un título en forma de pregunta: "¿Se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el pre-escolar?" Ese artículo circuló bastante y fue traducido al portugués y al italiano.⁸ Allí no respondo por sí o por no. Lo que digo es que la pregunta está mal planteada, porque presupone que la respuesta NO equivale a dejar esa responsabilidad a nivel primario, y la respuesta SI presupone introducir en pre-escolar las malas prácticas tradicionales de la primaria. Lo que propongo es replantear una pregunta centrada en la enseñanza por otra centrada en el aprendizaje: ¿se debe o no permitir que los niños aprendan acerca de la lengua escrita en pre-escolar? En este caso la respuesta es rotundamente afirmativa.

Torres: ¿A qué estamos llamando "preescolar"?

Ferreiro: La denominación misma de preescolar es muy incómoda porque es una institución escolar, no es una institución "pre". En el preescolar, el chico se escolariza, no es una guardería. Me refiero a los cuatro o cinco años, ¿qué se puede hacer a los cuatro o cinco años? Dar condiciones para tener experiencias variadas con la lengua escrita: escuchar leer, permitir escribir, explorar materiales variados, poder preguntar, descubrir las diferencias y las relaciones entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro y reconocer las acciones socialmente adecuadas con los libros, descubrir a través de la propia acción las diferencias entre dibujar y escribir... La lista es muy larga.

Ese contacto inicial con la escritura, absolutamente natural en el caso de los hijos de padres letrados, no es puro juego; es un aprendizaje real básico respecto a la posibilidad de asimilar otras informaciones posteriores.

Goldin: Un aprendizaje que se da de manera natural, independientemente de la voluntad de enseñar, pues, como has señalado, el niño no llega a la escuela como una tabla rasa.

Ferreiro: Cuando esta institución "pre-escolar", asume los reclamos de que los chicos "llegan sin saber nada a la primaria", también acepta la carga de empezar a prepararlos en los términos

⁸ Reproducido en E. Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI, 1997 (cap.6).

establecidos por la primaria. Entonces empiezan las planas y el recitado de sílabas en el preescolar, las prácticas de discriminación perceptiva, el aprestamiento de la mano, del ojo o del oído. A eso, digo rotundamente que no: defendamos la especificidad de este momento evolutivo, defendamos la particular labor que cumplen las maestras del "parvulario" (qué feo suena este nombre), o como le quieras llamar.

Torres: ¿Cómo le llamarías? ¿Educación inicial?

Ferreiro: Pero "educación inicial" va de cero a seis, y es en general desde los tres años que empiezan a pasar otras cosas. "El segundo ciclo de la educación inicial" puede ser un buen término, pero poco sintético...

Otra posición que me parece absurda es la que plantea que "de la lengua escrita sólo se ocupa de la primaria". La pregunta es: ¿cómo conseguimos repensar un ambiente escolar que estimule al chico a aprender, sin llegar a un currículum que debe cubrirse rígidamente? El término "ambiente alfabetizador" también introdujo muchos malos entendidos.

Torres: ¿Cuáles son esos malos entendidos?

Ferreiro: Se relacionan con una de las objeciones mencionadas, según la cual el maestro se desdibuja, se borra, se desvanece, se convierte en mobiliario.

Torres: Está ligado a eso de que el niño aprende solo.

Ferreiro: Exacto, el maestro mira y participa de esa maravilla que es el desarrollo del niño que crece solo.

Torres: Hay distintas maneras de ser Piagetiano: desde los que plantean visiones extremas — algunos te colocan en esta posición—, hasta quienes tienen posiciones más directivas respecto a la educación del niño.

Ferreiro: Discusiones muy parecidas también se dieron con la teoría de Piaget. Algunos acuden a los libros de Piaget para buscar los estadios, y por tanto también buscan los estadios en mis libros: si el chico está en tal estadio puedo hacer tal cosa; si está en este otro, puedo hacer tal otra, y antes de que llegue a ese estadio no puedo hacer nada. Y lo mismo hacen con la lengua escrita: si está en este nivel puedo introducir texto; si no, no puedo introducirlo.

En otras palabras, los estadios de Piaget también se han utilizado como indicadores de madurez cognitiva para establecer lo que el chico puede o no puede aprender en cierto momento. Los estadios se han aprovechado mucho para generar prohibiciones, cosa que el Piaget que yo conocí nunca intentó hacer. Una cosa es que el chico no pueda hacer cierto tipo de trabajo intelectual hasta cierto momento, y otra que haya que prohibirle tomar contacto con objetos y problemas que desafían sus posibilidades actuales.

Yo he levantado algunas prohibiciones que la escuela acostumbraba poner, como la prohibición de abordar la lengua escrita hasta que el chico "madurara" (en términos de coordinación visomotora, por ejemplo). Entonces me interpretan: "Ah, quieres que aprendan antes". No, porque lo que planteo tiene que ver con la lengua escrita como objeto, y con los múltiples objetos culturales en los cuales y dentro de los cuales existe la lengua escrita. Un ambiente en el cual se pueda aprender, que no prohíba aprender, debe tener libros, debe dejar circular la información sobre la lengua escrita. Pero es evidente que el ambiente por sí mismo no es el que alfabetiza.

Goldin: No se trata simplemente de las letras puestas en una pared.

Ferreiro: He dicho a menudo algo de lo que estoy plenamente convencida: "La sola presencia del objeto no garantiza conocimiento, pero la ausencia del objeto garantiza desconocimiento". Si yo quiero que el niño empiece a construir conocimiento sobre la lengua escrita, ésta tiene que existir; si yo la prohíbo, garantizo que el niño no se pueda plantear preguntas sobre ese objeto porque lo hice desaparecer, por lo menos dentro del aula. Si prohíbo la lengua escrita, genero un ambiente escolar en el cual la escritura no tiene ningún lugar, mientras en el ambiente urbano la escritura tiene su lugar; impongo que las educadoras funcionen como si no fueran personas alfabetizadas. En otras palabras, genero una situación completamente anómala.

Algo interesante que aprendí en las comunidades rurales es que si los maestros rurales quieren que las niñas asistan a la escuela, tienen que aceptar al hermanito menor; no hay de otra. En un proyecto combinado de intervención y experimentación que llevamos a cabo en escuelas rurales, involucramos a todo el mundo, con la idea de que todos podían aprender en la medida de sus posibilidades.⁹ Cuando se leía en voz alta, se leía en voz alta para todos y cuando se escribía, nadie se ocultaba para escribir; no había filas sino más bien grupos. Los niños menores de seis años participaron en las distintas actividades: se llevaban libros a la casa igual que los otros, e igual se sentaban a hojear los libros. Se les daba papel y lápiz como a todos, pero nadie esperaba de ellos nada en particular, simplemente se les dejó hacer y se les permitió escuchar todo lo que circulaba. Ellos fueron los que mostraron el aprendizaje más espectacular. Los repetidores fueron con quienes tuvimos más dificultades para actuar (eran repetidores cuando empezamos nuestro proyecto en estas comunidades). Los niños menores de seis años que se incorporaron al proyecto en calidad de "oyentes" (como si se les redujera a puras orejas), fueron los que estuvieron mejor preparados al momento de su inscripción formal en la escuela.

Esta experiencia me hizo reconsiderar el papel que tienen estas instituciones de segundo ciclo de educación inicial en el ambiente rural. En general, se piensa que el campo es el lugar en donde este tipo de educación es menos necesaria; pero si el medio rural es donde se presenta el mayor retraso escolar, habría que empezar antes una instrucción escolar planteada en estos términos, no de cualquier manera.

Torres: Hay estudios que muestran una correlación entre educación inicial (no sólo preescolar) y disminución de la repitencia escolar. Estos programas de desarrollo infantil tendrían una mayor repercusión en zonas pobres.

Ferreiro: Pero cuando tú planteas este problema en un país con una ruralidad como la mexicana, con poblaciones pequeñas mal comunicadas entre sí, con difícil acceso a casi todo, dices: "Es ventaja si consigo poner algo parecido a la escuela primaria, porque ni soñando voy a poner un preescolar". Quizá no hay que poner un preescolar, quizás tenemos que pensar en dos agentes educativos trabajando en un mismo espacio, porque es obvio que si pones a estos chiquitos en una sala aparte, en donde cantan y hacen dibujos pero no tienen libros para explorar ni escuchan preguntas interesantes vinculadas con la escritura, tal vez no pase nada en términos de futuros aprendizajes.

Cada vez estoy más convencida de la importancia de ese periodo y de las enormes posibilidades de hacer algo en un momento de la vida en el cual los niños están absolutamente ávidos de aprendizajes y no son muy requeridos para las tareas de producción económica.

Torres: De todas maneras, los pobres empiezan a trabajar muy temprano...

Ferreiro: En este país, los niños de 4 y 5 años participan en la recolección de muchos productos, en especial de aquellos que requieren de manos pequeñas.

⁹ *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: DIE-CINVESTAV (186 p.)

Torres: De hecho, la alfabetización de adultos nunca ha sabido qué hacer con los niños pequeños. Es frecuente que la madre deserte al poco tiempo porque no logra resolver esta situación. En la educación de adultos en Nicaragua no se pudo dar una solución integral y masiva a este problema. Cuando estuve a cargo de la dirección pedagógica de la campaña de alfabetización en el Ecuador, organizamos brigadas juveniles de apoyo que se encargaban de los niños pequeños para que las madres y los padres pudieran asistir a las clases. Yo insistí mucho para que estos jóvenes expusieran a los chiquitos no sólo al juego sino también al libro. Incluso hicimos una campaña de recolección de material de lectura, sobre todo para los niños.¹⁰

Goldin: ¿Trabajaban en espacios diferentes a los de los adultos?

Torres: Junto o al lado. El tema es entonces, ¿cómo aprovechar esos espacios que ya están dados en los programas de alfabetización de adultos?, ¿cómo vincular niños y adultos en la tarea de la alfabetización?

Ferreiro: Sí. Cómo aprovechar los espacios a donde concurren las madres que llevan a sus pequeños porque no tienen dónde dejarlos. Se trata de apostar a que todos pueden aprender y a no generar prohibiciones.

Goldin: Generar condiciones de aprendizaje.

Ferreiro: Al generarlas, el niño te va a mostrar que puede aprender; pero si generas prohibiciones, él no muestra nada. Brasil es un país donde se evidencia que postergar la edad de inicio no sirve para nada: los niños entran a la escuela primaria a los siete años y tienen 50% de repitencia en primero de primaria. Esta situación siempre me pareció terrible.

Goldin: Los peores resultados de América.

Ferreiro: De América Latina, sí. Aunque también hay que ser cuidadosos, porque el nivel de tolerancia de un maestro mexicano para promover a un chico no es comparable al nivel de tolerancia de un maestro brasileño.

Goldin: Creo que les exigen ortografía.

Ferreiro: Exigen ortografía en una lengua donde la ortografía es más compleja.

Torres: ¿Son más exigentes en Brasil?

Ferreiro: Sí. Las razones por las cuales los niños repiten en distintos países no son equiparables.

Torres: Siempre has insistido en que la repitencia tiene mucho que ver con cómo se enseña y cómo se aprende a leer y a escribir en la escuela.

Ferreiro: Pienso que la repitencia expresa mucho más la incapacidad del sistema escolar para dar cuenta de aprendizajes diferenciados, que la incapacidad del individuo para aprender. En todos los casos que yo conozco, nunca se podía afirmar que el chico no había aprendido nada; sin embargo, al año siguiente, se le trata como si no hubiese aprendido nada. El chico siempre aprende algo, aún cuando lo que aprende no sea suficiente. El problema es que la escuela no tiene manera de comprobar qué aprendió y lo devuelve al punto de partida. Esto parece expresar

¹⁰ Ver: Rosa María Torres, *El nombre de Ramona Cuvi. Reportajes de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño"*, ALDHU/Editorial El Conejo, Quito, 1990.

mucho más la incapacidad del sistema para reaccionar a este tipo de situaciones, insisto, que la imposibilidad del chico por aprender.

La repitencia no es justificable ni psicológica ni pedagógicamente. Puede ser justificable institucionalmente: si no sé dónde poner al chico, o lo dejo afuera o lo vuelvo a meter en el sistema; así está planteada la cosa.

Si además tengo en cuenta que en América Latina la mayor parte de la población empieza la primaria sin haber asistido a una institución preescolar, entonces mi primera reacción es decir: "Atención con este tiempo inicial que le damos a los chicos", porque si los etiquetamos muy rápidamente, después no podremos quitarles esa etiqueta. Puede suceder que cueste mucho más trabajo "destrabarlo", recuperar su capacidad de aprendizaje, que darle un poco más de tiempo al inicio. Por eso yo digo que seamos tolerantes con este tiempo inicial, por favor no pongamos "etiquetas de burro" de forma anticipada, porque después es muy difícil quitarlas. Si nos comportáramos frente a la adquisición de la lengua oral como lo hacemos escolarmente con la escritura, los consultorios estarían llenos de niños con dislalias.

Torres: No olvidemos que estamos hablando de dos sujetos distintos: el que aprende a hablar con sus padres y el que aprende a leer y escribir con un maestro. Por otro lado, los maestros que se asignan a los primeros grados usualmente no son los más capacitados ni los mejor pagados.

Ferreiro: En efecto. ¿Qué pasaría si los ministerios de educación tomaran en serio esos aprendizajes iniciales? Por ejemplo, sabemos que los maestros castigados son los que van a primer grado; sabemos que el maestro, salvo rarísimas excepciones, prefiere los grados superiores; se siente promovido cuando lo pasan a los grados superiores. ¿Qué pasaría si reconociéramos la importancia y la dificultad que tiene esta tarea y les diéramos el prestigio social que se merecen a los maestros que se ocupan de la alfabetización inicial y el cálculo elemental?

Torres: En Nicaragua, en cierto momento, se tomó la medida de mejores salarios para los maestros de primero y segundo grado. Hay propuestas de este tipo en varios lados, pero rara vez se toman las medidas para llevar la propuesta efectivamente a cabo.

Ferreiro: Pero una vez más, solamente conseguimos impulsar medidas puntuales: dices que deben ganar más, pero también hay que darles apoyo. ¿Por qué no somos capaces de estructurar paquetes de medidas?: dale más dinero al maestro, pon libros en los salones, haz más cosas y seguro se obtendrán resultados. Pero como medidas aisladas, seguro que no funcionan.

Torres: ¿Qué puedes decir de los peligros del "ilustrismo", que pone a los chicos a leer lo antes posible la literatura clásica?

Ferreiro: No tengo una respuesta segura. Cuando se dice: "buena literatura", en general se hace referencia a la literatura elevada a rango de pieza de museo, pero hay buena literatura contemporánea. Lo que pasa es que con los contemporáneos el maestro siente más resquemores. Tal vez el camino sea al revés. Por ser parte del mundo contemporáneo, los chicos tienen una sensibilidad mayor hacia la producción contemporánea que hacia la ya reconocida. A lo mejor una vez que aprecien lo contemporáneo puedan conocer cómo es la literatura anterior.

Torres: ¿Entonces, por qué no enseñar la historia al revés?

Ferreiro: Por los peligros implícitos en el hecho de que no se tiene control sobre lo que el maestro diga sobre el presente, en tanto que sí hay tal control respecto a lo que dirá sobre el pasado, ya que existe una versión oficial. También hay una versión oficial de lo que es un texto "bien escrito". El problema con los clásicos es que son tan difíciles que se han producido

versiones "edulcoradas" en las cuales sólo permanece la trama, y donde los estilos y modos de decir se diluyen totalmente.

Goldin: También se puede enseñar simultáneamente literatura clásica y contemporánea. No es una forma errónea de introducirse en la complejidad de la cultura escrita y del conocimiento.

Torres: Todo depende de cómo se enseñe.

Goldin: Claro, un mal maestro puede matar cualquier texto y uno bueno puede revivir un periódico o un menú.

Torres: A mí me parece deplorable el "ilustrismo" como manera de hacer leer y de motivar a la lectura.

Goldin: Depositamos en el texto lo que corresponde al acto de lectura. Esta manera de introducir la literatura clásica a partir de versiones "edulcoradas" de las obras clásicas es un ejemplo más del distanciamiento de la escuela frente a su entorno. ¿Qué piensas al respecto?

Diseño y evaluación de políticas educativas

Ferreiro: Volvemos a la pregunta: ¿qué funciones debemos asignar a la escuela?, ¿qué clase de institución es? Yo quisiera pensarla como una institución que debe generar aprendizaje, inventando y midiendo escolares como una institución en donde se genera la posibilidad de acercarse al conocimiento, no como algo ya producido que se contempla como un espectáculo, sino como un proceso de producción que no es ajeno. Sé que es utópico.

Torres: ¿Cómo encaja esta propuesta en este momento histórico, cuando vemos un deterioro creciente de la institución escolar y del oficio docente, y descubrimos que enseñar (y, sobre todo, lograr que los alumnos aprendan) es más complicado de lo que habíamos imaginado?

Goldin: Pero ¿por qué un deterioro creciente? Emilia decía antes que ya han surgido prácticas pedagógicas que permiten ver otras cosas...

Torres: Deterioro del oficio, deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes, del perfil del docente.

Ferreiro: Del oficio, en términos sociales. El problema es que la vocación de ser maestro, el querer enseñar, cada vez está más desprestigiado. Ya no representa la aspiración de un gran ascenso social, más bien se visualiza como "hasta aquí llegué". En muchas oportunidades intenté que algún organismo internacional analizara en serio qué clase de lectores son los maestros. Pero nadie quiere este paquete porque todo el mundo teme los resultados: por ahora evaluamos el rendimiento de los alumnos y no tocamos al maestro porque quién sabe qué descubriremos ahí.

Goldin: Ni siquiera evaluamos a los maestros como escritores.

Ferreiro: Eso sería aún más complicado. Rosa tiene razón cuando dice que todos los análisis indican, por lo menos en América Latina, que presenciamos un cambio brutal en la percepción social del maestro: el maestro ya no es un apóstol, es un empleado público mal pagado.

El problema es complejo: sabemos que los países no se desarrollan si la proporción entre universitarios y estudiantes de educación básica no mejora. Con la proporción actual es impensable que tengamos la cantidad de técnicos y científicos que este país necesita. Pero además, si la educación básica no es de calidad, luego tendremos que poner "parche sobre parche" y generar prácticas tan abyectas como los talleres de redacción en las universidades.

Esto es aún más alarmante porque los que llegaron a la universidad son la selección de la selección: si los universitarios no saben leer y escribir correctamente, ¿cómo estarán los que se quedaron en el nivel de educación básica?.

Goldin: Como dice Rosa María: para tener una buena educación básica se necesita una buena educación superior; se necesita pensar, escribir. No se puede solucionar el problema desde una sola perspectiva.

Torres: Nos enfrentamos a una gran paradoja: se le piden a la educación metas cada vez más ambiciosas, al mismo tiempo que entendemos que alfabetizar es un proceso mucho más complejo de lo que habíamos pensado, y, al darnos cuenta de que no estamos preparados para enfrentar cabalmente ninguno de estos retos, entonces simplemente seguimos postergando la calidad y los plazos, ahora ya mucho más allá del 2000. Pretendemos involucrar a los maestros en la transformación del sistema escolar, maestros que a su vez son ellos mismos resultado de ese mal sistema.

Goldin: A mí me preocupa la cuestión que Emilia trataba con respecto a si los problemas son iguales o peores que hace 20 años. El problema es difícil, es muy complejo: el milenio va a terminar sin que el problema de la alfabetización se haya resuelto, y todo indica que no se puede depositar en el sistema escolar toda la responsabilidad del cambio. Hay que buscar otros agentes: los editores y los periodistas, por mencionar algunos.

Ferreiro: En Japón, por ejemplo, cuando se decidió hacer una simplificación ortográfica, hubo un compromiso muy serio de toda la sociedad. Los agentes fundamentales de este cambio fueron los periodistas y los editores de periódicos. El cambio fue exitoso gracias a los periódicos.

Torres: ¿Cuándo fue eso?

Ferreiro: Después de la segunda Guerra Mundial.

Goldin: En Suecia hay una campaña para utilizar el periódico como libro de texto. Los niños llegan a la escuela y tienen un periódico en su pupitre. Todos los días analizan el periódico, cosa que a mí me parece formidable. Esto se logra gracias a un agente que pertenece al ámbito de la cultura escrita y que participa porque considera que esto también es su responsabilidad. Pienso en los partidos políticos y otros agentes sociales que se deben involucrar en este proceso. Responsabilizar del cambio exclusivamente a los maestros es imposible cuando todos reconocemos que el maestro ha perdido prestigio social, ingresos, formación.

Ferreiro: Sí. Por ejemplo, pienso en la televisión, que aparece como lo absolutamente incontrolable. Hay una serie de espacios incontrolables en los cuales solamente el dinero determina qué es lo que entra o lo que sale y después nos preguntamos: ¿cómo le hacemos? Parecería que lo único que podemos controlar es la escuela...

Torres: Es la única institución a la que le exigimos cambiar. Los medios (prensa, radio, TV) que controlan el 50% o más de lo que se aprende hoy en día, son intocables; no se ha podido avanzar y se está haciendo poco o nada por avanzar en este terreno.

Otra cosa que me parece importante es tocar es el papel de los organismos internacionales, un papel que es a la vez poderoso y débil, en tanto buena parte de ellos (UNESCO y UNICEF, por ejemplo, el sistema de Naciones Unidas) son organismos que responden a los gobiernos, están sujetos a los avatares de la política nacional, no pueden moverse realmente con autonomía.

Ferreiro: El gran cambio se produjo en 1990, cuando el Banco Mundial le dijo a los organismos internacionales qué es lo que tienen que hacer.

Torres: Emerge, en efecto, un nuevo actor internacional en el campo de la educación, este sí muy poderoso, con un gran poder de decisión, pues es un banco, un banco mundial, y viene con mucho dinero por detrás. Uno se pregunta, en realidad, ¿cuál es hoy el papel de una agencia especializada como la UNESCO?

Ferreiro: ¿Qué sabes tú sobre un estudio latinoamericano sobre niveles de alfabetización coordinado por OREALC?

Torres: En este momento se está procesando la información. Hasta donde sé, los resultados encontrados son muy desalentadores. Los datos que empiezan a revelar varios de estos estudios y evaluaciones de rendimiento escolar que se vienen aplicando en diversos países de América Latina, particularmente en cuanto a lectura, escritura y cálculo, son alarmantes, tanto que uno llega a preguntarse si puede ser cierto, si se estarán haciendo bien. A juzgar por lo que revelan estas evaluaciones, así como evaluaciones internacionales en las que empiezan a participar algunos países de la región, los niños latinoamericanos -no sólo los pobres- están aprendiendo muy poco en el sistema escolar.

Ferreiro: Incluso los datos respecto a la secundaria apuntan a que los alumnos de los últimos años están peor que los de años anteriores.

Torres: No entienden lo que leen, no leen. Claro que -insisto- hay que ocuparse de analizar cómo se está midiendo. En general, no se dan a conocer los instrumentos con los cuales se evalúa, la comprensión lectora por ejemplo. Conozco pruebas de comprensión lectora que no miden en realidad ni comprensión ni lectura, que miden cociente intelectual o información previa. ¿Estamos realmente avanzando en este campo? Esta interrogante es importante porque exportamos desde América Latina a otras regiones experiencias que, a mi juicio, no están suficientemente validadas o consolidadas.

Ferreiro: Tú has realizado un trabajo muy interesante que es un llamado de atención sobre el problema de los resultados a partir de los cuales se están tomando decisiones de políticas internacionales. Éste es un problema muy grave porque se hace un trabajo, supongamos bien hecho, en tres países asiáticos, y después éste se eleva a regla universal, con el argumento de que una vez demostrado vale para todos. Aun cuando se admite que no se sabe cómo medir la comprensión de la lectura, los datos de ciertas encuestas se toman como absolutamente confiables, sin preguntar siquiera cómo se llevó a cabo tal medición.

Lo peor es que todavía no se distingue cuáles son los casos en donde se pueden hacer tales mediciones y cuáles no. Operamos con estimaciones casi intuitivas, tremendamente burdas. La comprensión de lectura es un tema clave. Desde hace muchos años la investigación sobre comprensión de lectura está en un impasse. Algunos investigadores han disuelto el problema diciendo: "la comprensión no forma parte de la lectura".

Goldin: ¿Cómo argumentan su posición?

Ferreiro: Ellos aducen que al hablar de comprensión de lectura, también se habla de conocimiento del mundo, de toda la experiencia previa como lector. Este conocimiento ni siquiera es lingüístico, aunque pueda expresarse de esa manera, pero no es un conocimiento exclusivamente lingüístico. Lo que ellos buscan es determinar qué es lo específico a la lectura, y concluyen que es la decodificación. Hay investigadores reconocidos que sostienen una posición muy clara: la comprensión no forma parte de la lectura.

Torres: O sea, la lectura es descifrado.

Ferreiro: La lectura es descifrado y la comprensión es otra cosa. Unos investigadores se ocupan de la comprensión y otros, de la lectura.

Por ese camino tampoco se avanza mucho. Pero tampoco ayuda demasiado una teoría de la comprensión que plantea que todo está involucrado, y es incapaz de modular el peso específico de los distintos componentes y dar algún modelo de cómo interactúan. Yo diría que la investigación sobre comprensión de la lectura está en un impasse, esperando que alguien construya una teoría novedosa. Las pruebas de comprensión de lectura no existen.

Torres: Pero se están aplicando. ¿En qué consisten esas pruebas?

Ferreiro: Hay variantes de tres tipos principales. El "cloze", que consiste en llenar vacíos a intervalos regulares hechos sobre un texto escrito. En este tipo de pruebas, se infiere la comprensión lectora al analizar lo que el sujeto agrega en esos espacios. Por una serie de razones este tipo de pruebas se está dejando de usar.

Torres: Danos un ejemplo.

Ferreiro: Se toma un texto y se borra una palabra de cada siete, cinco, u otro número que se determina previamente; a veces borras un sustantivo, en otras, artículos, preposiciones o conjunciones. Hay varias versiones de "cloze", según el procedimiento que se elija para determinar lo que se va a borrar. En general es un proceso aleatorio, por tanto la dificultad del llenado de cada ítem es muy variable. Para facilitar los conteos, todos los espacios en blanco se consideran como equivalentes. El cloze tiene las ventajas de que se aplica colectivamente y se puede trabajar con distintos tipos de texto. Generalmente se usan textos informativos.

Lo más clásico son las llamadas "preguntas de comprensión" (cómo se llamaba el personaje, cuándo ocurrió tal suceso, etc.) que por lo general apuntan a información léxica explícita en el texto. Existen otras pruebas que integran las preguntas que surgen espontáneamente al momento de explorar cierto tipo de textos; si lees los horarios de trenes, la pregunta puede ser a qué hora sale un tren para tal lugar. En este caso, se explora el texto buscando la respuesta a una pregunta, y esa pregunta se puede elaborar de tal manera que la exploración del texto deba ser muy completa para que puedas responderla, o todo lo contrario: ser capaz de encontrar información rápidamente. Éstas son las evaluaciones más populares y todas tienen deficiencias. La prueba que está más desacreditada, porque es la más trillada, es la que contiene las preguntas clásicas de comprensión lectora.

Torres: Y ésta es la más común.

Ferreiro: Sí, porque son fáciles de clasificar en términos de correcto e incorrecto. Como se buscan pruebas masivas, deben tener un procesamiento rápido de clasificación, y en los procedimientos rápidos sólo se considera lo que es correcto; todo lo demás es erróneo (aunque pueda ser muy inteligente).

Torres: Otro problema es considerar la medición de la comprensión lectora como si fuera igual para cualquier tipo de texto. A partir de los resultados que arrojan este tipo de pruebas se están generalizando diagnósticos sobre toda América Latina, sobre toda la región.

Ferreiro: Es una situación muy grave. Ocurre que nos estamos dando cuenta de que los organismos internacionales hacen exactamente lo mismo y los gobiernos, por premura, toman decisiones sobre la base de una información precaria y mal recogida, poco analizada y nada discutida. Sobre esta base se deciden políticas que un día van para un lado y otro día van para otro.

Me parece muy importante el análisis que has hecho sobre la política del Banco Mundial: todas las medidas son parciales y no se analiza la coherencia de las medidas tomadas en conjunto.¹¹ Es fácil descubrir que para la misma realidad se proponen soluciones contradictorias. Tenemos un discurso construido desde hace ya varias décadas acerca de la complejidad del proceso educativo, después tomamos una medida aislada y queremos que esa medida cambie el todo.

Goldin: Por qué no das algunos ejemplos.

Ferreiro: Un ejemplo podría ser la incorporación de la promoción automática como medida contra la repitencia: cuando medimos el aprendizaje, descubrimos que no funcionó, que simplemente sirvió para desplazar "el cuello de botella" durante un año. Promoción automática sola es como libro gratuito solo, como almuerzo escolar solo, o como cualquiera de esas medidas que pueden tener un significado dentro de un conjunto de medidas, y otro como medidas aisladas a las cuales se les apuesta, con la idea de que con ello se soluciona el asunto.

Torres: Acabo de escribir un artículo titulado "No hay buenas escuelas sino buenos alumnos". La escuela privada, en gran parte, se explica en esos términos: en definitiva, con buenos alumnos cualquiera logra buenos resultados. Buen alumno es el que tiene padres alfabetizados, padres que apoyan la educación de sus hijos, tiempo libre, enciclopedia en casa. ¿En qué medida los "buenos rendimientos" son efectivamente resultado de una buena enseñanza? ¿Qué resultados lograría la escuela privada si no pudiera seleccionar, y debiera enseñar a los alumnos que hoy atiende la escuela pública?

Goldin: Hay buenas escuelas privadas y malas escuelas privadas...

Ferreiro: Por eso, lo que nos falta en estos momentos es un buen estudio que ponga en evidencia si hay escuelas privadas buenas, cuáles son y cuál ha sido su política general para conseguir buenos resultados.

Torres: Un análisis de la situación de la educación privada en Chile muestra que hay grandes diferencias, dentro de la propia educación privada, en términos de rendimiento escolar. Las escuelas que logran mejores resultados son las tradicionales, las más antiguas, las frecuentadas por la aristocracia. Las escuelas más nuevas, muchas de ellas surgidas de un simple afán de negocio, improvisadas en cualquier local, obtienen resultados tan malos o peores que los de la mala escuela pública.¹² Pero se generaliza y se da por sobreentendido que los problemas y la necesidad de mejorar la calidad tocan solamente a la escuela pública. En este momento, es así como está planteada la cuestión: "La escuela pública es la que hay que arreglar, la privada es la que va a venir a salvarla".

Ferreiro: Pero ¿cómo es posible arreglar la escuela cuando todo está llevando a la privatización, por un lado, y al aumento de la pobreza, por otro? El aumento de la pobreza es impresionante en la década de los noventa, y en este contexto decimos que "la escuela no cumple con su función". ¿Qué puede hacer la pobre escuela para funcionar a contrapelo de la historia, cuando el único valor elevado a rango universal es el de la acumulación de la riqueza?. El mundo va hacia una división tajante entre quienes tendrán acceso a los bienes de la sociedad de consumo y los que se van a quedar mirando desde fuera, probablemente a través de la televisión. La concentración de la riqueza es terrible.

Torres: Se acrecienta la desigualdad.

¹¹ Coraggio, J.L. y Torres, R.M. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997.

¹² Ver: Tedesco, J.C. *Algunos aspectos de la privatización en educación*, Colección Educación, Instituto Fronesis, Quito, 1990.

Ferreiro: Es decir, no hay ningún control sobre las ganancias desmesuradas.

Torres: El mercado manda.

Multilingüismo, multiculturalismo, la cuestión indígena

Torres: Emilia, en los últimos años has empezado a incursionar en un nuevo tema: la lectura y la escritura en contextos pluriculturales y plurilingües. En particular, haces afirmaciones novedosas en materia de educación indígena. ¿Por qué has decidido incursionar en este tema?

Ferreiro: Este tema me preocupó desde que llegué a México, pero necesitaba encontrar las condiciones propicias para iniciar algún proyecto. En cierto modo mi trabajo sobre educación rural ha sido una preparación, porque no es conveniente confundir educación indígena y educación rural, aun cuando sé que hablar de educación indígena remite a pensar en poblaciones con arraigo rural. No quería atribuir a lo indígena lo que es propio de la ruralidad, o viceversa.

El tema de educación indígena me interesa porque la mayor parte de los psicólogos se ocupan de poblaciones urbanas. De las otras poblaciones se ocupan los antropólogos.

La investigación psicológica y la experiencia pedagógica que se hace en América Latina tiene que ver con población urbana y urbana marginada, porque el crecimiento de las ciudades en esta región es algo que asusta a todo el mundo, y nadie sabe en qué va a desembocar este problema. Algunos cínicos plantean que los problemas de aprendizaje escolar de las poblaciones rurales e indígenas no se resuelven sino que se disuelven, porque dentro de pocos años van a desaparecer. ¿Para qué ocuparse en hacer propuestas para estos grupos indígenas, si cada vez son menos numerosos en términos demográficos? O se mueren —así de simple—, o llegan a las ciudades y se asimilan a la periferia urbana, donde se diluyen en esa masa confusa de recién llegados.

El caso mexicano me parece particularmente interesante, porque el renacimiento del problema indígena puesto en los periódicos de manera cotidiana hizo que el mundo descubriera que los indígenas tienen una identidad asumida que defienden desde hace 500 años (y parecen dispuestos a resistir otros 500 más).

Otra razón por la que la alfabetización en lenguas indígenas me interesa es porque el fracaso de la alfabetización es más notorio en estos grupos, y porque estoy convencida de que el bilingüismo no es un mal a combatir sino un bien que se debe contribuir a desarrollar. Si perdemos la diversidad cultural (y las lenguas son parte de esa diversidad), perdemos algo que no sabremos cómo recuperar.

Torres: Necesitamos estudios serios. Hoy es corriente realizar estudios "comparativos" que no tienen en cuenta cuestiones básicas para poder establecer una comparación.

Ferreiro: Tienes mucha razón. Lo comparativo se ha puesto de moda, como si cualquier fenómeno o situación pudiera compararse con cualquier otro.

Comparaciones tan globales del tipo: "el desempeño escolar de los niños de Pakistán respecto al desempeño de los niños en Uruguay", que anulan todas las diferencias mediante el argumento de que "todos son chicos escolarizados", me ponen los pelos de punta.

Torres: O lo que decíamos antes: escuela pública versus privada; no estás comparando las mismas cosas. Cuando te presentan resultados de un sistema y de otro, en distintos países, puedes estar comparando sistemas y categorías muy distintos.

Pero volvamos a la educación en medio indígena. En América Latina, desde hace varios años se explora la educación bilingüe. ¿Cuál es tu postura al respecto?

Ferreiro: Lo primero que hay que aclarar es que con el título: bilingüismo, educación bicultural, intercultural (o cualquiera de esos términos en uso), se proponen ideas muy distintas. Lo que yo hago tiene gran influencia de la situación mexicana, que es la única que conozco de primera mano, todas las otras las conozco sólo por la literatura.

Torres: ¿Cuál es la situación en México?

Ferreiro: La corriente progresista respecto a los indígenas ha sido muy variable. A principios de este siglo un político progresista sostuvo que había que eliminar la palabra "indio" del uso público porque eso contribuía a la discriminación, inclusive planteaba que la Constitución debía declarar: "En México no hay indios, hay mexicanos"; esta posición fue progresista para su época.

Creo que ha habido una oscilación entre asumir al indígena del pasado, que representa el orgullo de las raíces indígenas (el indígena que resistió al colonizador, construyó templos fabulosos, inventó el cero y una escritura propia mesoamericana) y asumir al indígena que es un problema desde el punto de vista de su inserción en la modernidad; ese indígena que está en la calle, que es pobre, poco educado. Me llamó mucho la atención que el documento que contiene el Plan Nacional Educativo 1995-2000 reconozca explícitamente la existencia del racismo. No es usual que se hable abiertamente sobre la necesidad de pensar la educación indígena, no sólo en términos de la destinada a estos pueblos, sino en términos de la educación destinada a la población no indígena.

Torres: ¿Sugieres que se la incluya?

Ferreiro: No lo sostengo yo, está en el plan sexenal. Ese documento dice que deben combatirse las formas explícitas y encubiertas del racismo, y abunda sobre la contribución de los indígenas a la construcción de la nación, etc. Este reconocimiento es importante, y no creo que sea ajeno al renacimiento de la cuestión indígena en este país en los términos en que Chiapas lo puso.

Torres: En toda América Latina ha resurgido el tema indígena y, en particular, la cuestión de la educación indígena.

Ferreiro: También en Estados Unidos y Canadá.

Torres: Parece que ésta es la década de los pueblos indígenas.

Ferreiro: No es casual que a Rigoberta Menchú le entregaran el premio Nóbel de la Paz. No se generan espacios para reflexionar sobre la estructura de las lenguas indígenas, sobre su organización, para convertirlas realmente en objeto de reflexión. La lengua indígena en educación indígena es considerada como lengua de alfabetización y nada más.

Goldin: En un ensayo¹³ dices que en los debates internacionales se reconocen lenguas de alfabetización, de instrucción y de reflexión. Las lenguas indígenas estarían condenadas sólo a la alfabetización.

Ferreiro: Aquí no se ha planteado la cuestión de los otros usos posibles de la lengua indígena en el contexto escolar, lo que sí ha pasado en otros países. En México todo el debate se

¹³ Ferreiro, E. "El bilingüismo: una visión positiva". En : Garza Cuarón, B. (coord.) *Políticas lingüísticas en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, México, 1997.

concentra en la lengua de alfabetización. No conozco un planteamiento en el que la lengua indígena sea un espacio de reflexión como tal, en el currículum escolar. Las gramáticas de las lenguas indígenas que existen son todas hechas por lingüistas para lingüistas, no hay un texto de gramática de la lengua indígena accesible a un maestro indígena común y corriente.

Torres: Para su momento fue una conquista.

Ferreiro: Sí, pero lengua de alfabetización, ¿con qué alfabeto? Esto plantea otros problemas. Los alfabetos de las lenguas indígenas mexicanas, en particular las de la costa del Pacífico, fueron impuestos por el Instituto Lingüístico de Verano, que parte de una tradición de purismo absoluto en la transcripción. Pike, uno de los fundadores de la posición lingüística que sustenta al Instituto Lingüístico de Verano, dice con claridad que "una ortografía práctica debe ser fonémica" y que, como todo el mundo sabe, "un alfabeto fonémico solamente puede responder a una variante de una lengua". Para llegar a un consenso, necesitas un proceso de estandarización muy prolongado, complicado y costoso; a no ser que elijas una variante y la eleves al rango de lengua nacional, que es lo que se hizo con el castellano en relación con el español. Históricamente, una variante siempre se impuso sobre las otras y luego pasó a ser la lengua nacional. Son procesos que generalmente han llevado siglos.

Cuando la decisión se toma desde afuera y tú eres un lingüista con este grado de purismo, a cada variante le propones una variante alfabética. El problema es que esas variantes alfabéticas pueden ser muchas. Al considerar el español, ¿cuántas variantes ortográficas propondrías?. Por ejemplo, los cubanos tendrían que escribir de una manera completamente diferente a los mexicanos; por eso, pensar la lengua de alfabetización en términos de este purismo ortográfico de los lingüistas lleva a la fragmentación, a que se vean más diferencias de las necesarias en términos de la utilización de una escritura.

Las escrituras siempre han sido más unificadoras que las variantes orales de las lenguas, por muchas razones. Entre otras, porque las lenguas van cambiando sin legislación, más allá de ciertos cambios predecibles. La escritura, por el contrario, necesita legislar los cambios. Esas modificaciones son difíciles, es como cambiar la Constitución Nacional, que no se cambia todos los días.

La estabilidad de las escrituras cumple un papel de suma importancia: los textos escritos pueden circular fácilmente por todos los países hispanohablantes, y cada quién los lee en voz alta a su manera. Este tipo de decisiones no es nada banal. La situación en México es muy compleja; por ejemplo: cuando la Dirección de Educación Indígena inicia un proyecto de producción de materiales escolares en lenguas indígenas, no da lo mismo determinar que en tal región hay seis variantes consideradas como lenguas, y por tanto se necesitan seis libros diferentes, a reconocer sólo una lengua con sus seis variantes, caso en el que sólo se produce un libro.

Torres: Aparte del Instituto Lingüístico de Verano, ¿qué pasa con los lingüistas mexicanos? ¿Cuál ha sido su papel en este tema?

Ferreiro: Yo no podría emitir un juicio en este momento. La importancia del Instituto Lingüístico de Verano es tema delicado, porque entró a este país de la mano de Lázaro Cárdenas.

Goldin: Entiendo que el tema sea complicado, pero ¿cuál es la opción?

Ferreiro: El problema es que en el momento en que echas a andar una propuesta ortográfica, que alfabetizas a gente con esa propuesta y que intentas que los usuarios se multipliquen, el purismo lingüístico no se sostiene. Supongamos la mejor de las situaciones: un maestro bilingüe con una buena relación con su lengua materna, que está en su comunidad, que se siente orgulloso de hablar esa lengua y que quiere que los niños aprendan a leer en su lengua de

origen. Ese maestro escribe algunas palabras en el pizarrón, pero en el momento en que quiere escribir una frase se paraliza, no sabe cómo separar las palabras, no puede resolver sus propias dudas ortográficas. Para mí fue muy revelador enterarme que cuando los catalanes decidieron que la educación iba a ser en catalán, tuvieron que contratar asesores lingüísticos que recorrían las escuelas tres días por semana para resolver las dudas de los maestros. Me refiero a una lengua que nunca perdió su tradición de escritura, pero el maestro no practicaba esa escritura y leía poco en esa lengua.

La misma idea tienen los maestros indígenas. Sienten que no pueden escribir cualquier cosa en el pizarrón. Los maestros indígenas están aislados, no tienen a quien consultar, ni suficientes textos a su disposición. Entonces ¿qué hacen?, pues después de una lista de palabras, pasan al español.

Goldin: En tu artículo revelas la necesidad de trascender el voluntarismo. Muchas veces se toman acciones de buena voluntad que, en última instancia, van en contra de la alfabetización en lengua materna y terminan como una nueva forma de discriminación.

Torres: ¿Qué te hace suponer que el maestro que mencionas tenga más dominio y seguridad sobre el español escrito?

Ferreiro: Porque sobre el español escrito hay textos, y si el maestro tiene dudas puede consultar; en cambio, sobre su propia lengua prácticamente no los hay. Lo que digo es que para poder manejar las dudas que tiene el maestro hay que trabajar con ellos. ¿Qué quiere decir "ortografía" en el caso de una lengua con siglos de tradición de escritura, y qué significa en el caso de una lengua que no tiene tradición de escritura?

Goldin: Es que el proceso de fijación de las normas ortográficas es un proceso muy largo, cualquiera que revise la literatura en castellano de los siglos XV y XVI, puede ver que la ortografía era totalmente diferente, incluso la de hace 40 años es distinta.

Ferreiro: Claro, pero los hechos lingüísticos son normativos por naturaleza, y cuando se presenta el alfabeto no como una propuesta (razonada y razonable) sino como "un hecho", se refuerza la suposición del maestro de que la norma está en algún lado y, por tanto, cualquier desviación de esa norma le va a molestar, y el que más desviaciones va a producir en el proceso de alfabetización es el niño.

Ahora, si sostenemos que en español los niños pueden escribir de maneras desviantes al principio y que no pasa nada porque no tienen la intención de modificar la escritura sino de comprender el objeto que deben y quieren aprender; no se le puede negar ese derecho a los chicos indígenas, haciéndolos repetir y copiar.

Hay que tener en cuenta que la ortografía es el resultado de un largo proceso en el que muchos tipos de usuarios produjeron textos no previstos. Lo importante es crear estrategias para incrementar el número de usuarios. Sin usuarios una buena ortografía no sirve para nada, es una pieza de museo.

Goldin: Lo que pasa es que en español hay una escritura ya inventada y acá la estás inventando.

Ferreiro: Exacto, aquí se está inventando todavía, entonces lo más interesante es que los niños puedan ser copartícipes de la invención de la escritura de su lengua, tratando de comunicarse por escrito. Cuando digo: "aumentar el número de usuarios" no pienso sólo en adultos. Si comenzaron escribiendo cuando eran niños, quizá sigan escribiendo al llegar a adultos.

Torres: Todo este asunto es muy delicado.

Ferreiro: Sí, porque el conflicto se da, por un lado, entre priorizar la consolidación de la escritura de una lengua y, por el otro, priorizar las necesidades de aprendizaje de los niños al mismo tiempo que intentas estrategias para incrementar el número de usuarios y productores de textos (largos o breves, poco importa).

Torres: Lo puedes plantear como un dilema.

Ferreiro: Claro que es un dilema. Como tú misma lo señalaste, eso se está haciendo de hecho en países africanos sin que nadie le ponga un nombre, y se puede llevar a cabo en otros contextos.

Mira, en Yucatán hicimos la siguiente prueba: recabamos escrituras de niños alfabetizados en español, pero no en maya. Utilizamos unas tarjetas de los Libros del Rincón: los juegos de "Mariana y sus pinturas" y propusimos a esos niños escribir (en maya) una pequeña historia. Llevamos los textos de esos niños a otras comunidades que, al igual que éstos, no habían sido alfabetizados en maya. También dimos esos textos a otros mayas: maestros, meseros, etc. Queríamos saber si los entendían. La reacción fue la misma que se tiene ante a un texto con mala ortografía en español: primero, parece que no se puede leer. Luego, si insistes, dicen "sí entiendo". Si lo que buscas es "qué quiso decir", "acerca de qué", ocurre que esos textos sí se entienden. Si los niños pueden escribir con una ortografía que los adultos alfabetizados consideran "desviante" pero legible, significa que dejarles escribir no es un disparate: si se pueden comunicar, usarán la escritura, y de esta forma se multiplican los usuarios. Mientras los usuarios no se multipliquen, no conseguiste nada. Ten en cuenta que este es un ejemplo extremo porque a estos niños no se les había enseñado a escribir en maya y estaba literalmente inventando la escritura de su lengua materna.

Goldin: Tú me contaste de un proyecto de educación en tzeltal, en donde aprendían a hacer contratos, que no sólo tienen que ver con un alfabeto concertado sino también con los múltiples usos de la lengua escrita.

Ferreiro: Los formatos de lo escrito... Si un lingüista viera esos contratos escritos en mixe por un muchacho alfabetizador que apenas terminó la primaria quizá se escandalizaría. Pero el solo intento de decir "mi lengua también sirve para hacer documentos legales", vale la pena. Creo que tiene más valor educativo que la ortografía precisa para tal o cual palabra.

La ortografía es una norma arbitraria dentro de ciertos grados de racionalidad, pero ninguna ortografía real de una lengua con historia es justificable racionalmente en todos sus detalles. Un usuario no asume la historia de su ortografía. Al aprender a ortografiar una lengua, no se sabe la historia que está detrás de cada una de las ortografías que se usan. En el pasaje de los elementos indígenas al español, hay una zona de fluctuación y de incertidumbre enorme para palabras que no se escriben con alta frecuencia. Por ejemplo, pon a un grupo de universitarios a escribir el nombre de la flor de Día de Muertos (nombre muy conocido a nivel oral) y obtendrás cempasúchil, zempasuchitl, sempaxuchil, etc. (inclusive tsempoalxochitl).

Goldin: Yo he visto 10 formas distintas de escribir "huitlacoche", el hongo del maíz. La verdad no sé cuál es la adecuada, supongo que cuando los japoneses lo empiecen a consumir, su escritura quedará fijada de alguna forma.

Ferreiro: Y no pasa nada, igual sabes lo que estás comiendo. Por eso planteo que tenemos que averiguar qué tanto los niños indígenas alfabetizados (o no) en su lengua pueden discutir sobre ortografía. Yo siento que los planteamientos sobre cómo se aprende eso son muy tradicionales.

Torres: ¿Cuál es tu contribución en este terreno? En Bolivia, hoy, toda la educación es considerada "intercultural", un hecho de toda la nación: no sólo los indígenas tienen que

aprender de otras culturas, sino todos los bolivianos. Por lo menos hay un avance a partir de los decretos y reformas oficiales.

Ferreiro: Aún esos maestros no dejan escribir a los chicos en lengua indígena. Los hacen copiar.

Torres: Creo que ahí está lo específico de tu contribución en este campo, porque los lingüistas se dedicaron al análisis sociolingüístico, los grupos en conflicto, la normas...

Ferreiro: Y nunca han considerado a los niños como informantes válidos; en su gran mayoría las intuiciones lingüísticas son de adultos ya alfabetizados en español. Por otra parte, cuando hablas de utilizar la lengua oral materna del niño, ¿qué tanto saben los niños de su lengua? ¿Qué tantas variedades de su lengua han escuchado? ¿Qué tanta literatura oral en su lengua han escuchado? No hay audiotecas que sirvan para enriquecer la "entrada" oral en lengua materna. Se preocupan por saber cómo enriquecer el español de esos chicos, en tanto que su lengua oral indígena se considera acabada. Hay que permitirles enfrentar nuevos desafíos comunicativos, porque así crece la lengua.

Goldin: Como le ha pasado al catalán, al hebreo, al vasco...

Ferreiro: Exactamente...

Goldin: Son lenguas medio adormecidas y tienen que enfrentar los desafíos.

Ferreiro: Y descubren que pueden escribir y decir muchas más cosas en esa lengua. Pero si tenemos un espacio en el programa escolar que dice "Español" y ese espacio está bien delimitado a lo largo de todo el ciclo escolar, no veo por qué no podrían plantearse en México espacios de análisis, reflexión y conocimiento de la literatura escrita u oral existente en lengua indígena como parte del programa escolar, compitiendo con el español como lengua de reflexión.

Torres: Lo que implica, nuevamente, un esfuerzo importante de formación docente.

El oficio de investigar

Goldin: Y también convicción y decisión política. Pero se está haciendo tarde y estamos llegando al final de esta sesión y no querría finalizarla sin antes conversar sobre cómo te ves y cómo te sientes frente a la imagen de Emilia Ferreiro como gurú. Me explico, he visto recortes periodísticos de Buenos Aires, octubre de 1988, donde protagonizaste un acontecimiento inédito en el Teatro San Martín: llenaste con tu conferencia el auditorio que estaba previsto y la cantidad de gente que no pudo entrar te obligó a dar una segunda conferencia en el hall de entrada del Teatro (allí donde generalmente se ofrecen espectáculos de danza o pantomima), con las docentes sentadas en el piso, aplaudiéndote y gritándote "ídolo". También ví un video de pocos meses después (julio de 1989) en donde estás tratando de "dar clase" en un estadio deportivo, en Porto Alegre (Brasil), delante de una multitud. No es frecuente que un científico enfrente tales audiencias. ¿Cómo te sientes tú?

Ferreiro: Un periódico de Porto Alegre al día siguiente tituló en primera página: "Emilia lotou o Gigantinho" (o sea, en el estilo brasileño donde los apellidos se desvanecen) "Emilia llenó el Gigantinho" (nombre de un estadio deportivo, afortunadamente cubierto). Esa crónica tiene una frase que yo siempre quise poner en mi currículum vitae, pero aún no me atrevo: "A psicolingüista argentina Emilia Ferreiro silenciou mais de 15 mil professores durante a palestra de quase duas horas que proferiu ontem a tarde no Gigantinho. Público semelhante somente é visto em assembléias do magistério". (O sea, "mantuvo en silencio a más de 15 mil docentes durante la conferencia de casi dos horas que impartió ayer por la tarde en el Gigantinho. Una tal

cantidad de gente sólo se ve en asambleas de docentes"). Te aseguro que "mantener en silencio a más de 15 mil profesoras (¡brasileras!) durante casi dos horas" es casi un record Guinness... Como dice Paulo Freire, cuando uno se convierte en mito, las cosas se hacen difíciles.

Goldin: ¿No quieres ser mito?

Torres: ¿Te acuerdas, Emilia, cuando estuvimos en ese Congreso de Sao Paulo?: “Profesora Emilia, ¿la puedo tocar, la puedo besar...?”, se acercaban a preguntarte algunas maestras. Hasta tu trenza es ya parte del mito, además de que trae buena suerte...

Ferreiro: El día que quiera pasar a la clandestinidad, me corto la trenza y listo. El límite entre la racionalidad y la emoción se difumina. Cuando me siento tratada como predicadora o gurú, cosas así, mi reacción es tomar un poco de distancia, porque este asunto de ser admirada por “las masas” a veces atenta seriamente contra mi imagen académica.

Sé que he tenido impacto entre la(o)s docentes de preescolar y primaria de varios países, docentes que conozco indirectamente o que no conozco. Sé que les he cambiado para siempre la mirada a muchos de ella(o)s (o sea, la mirada que tenían sobre los niños, sobre su propia práctica y sobre el objeto de su acción educativa, es decir, la lengua escrita). Sé que, sin haber hecho investigación didáctica (en sentido estricto), he contribuido a modificar las prácticas educativas mucho más que otros que quisieron modificarlas (y, espero, de manera más durable).

Soy consciente de mi responsabilidad histórica: he sido la única latinoamericana que hizo una tesis de doctorado dirigida por Jean Piaget. Podría haberme quedado satisfecha con eso. Pero el mismo Piaget escribió en el prólogo a mi tesis: "Deseamos que después del gran esfuerzo que ha hecho no pierda su impulso y que nuevos trabajos suyos permitan verificar la regla según la cual el éxito obliga, y la conclusión de una obra exige su integración ulterior en nuevas producciones". Creo haber cumplido con su proyecto científico: al ocuparme de algo (la lengua escrita) que nunca formó parte de sus preocupaciones de investigador (pero que es un objeto ineludible de la práctica escolar) he hecho más por la vigencia de su teoría que quienes se limitan a repetir sus enseñanzas. Finalmente, una teoría vive si enfrenta nuevos desafíos (al igual que los seres biológicos)...

Nada de esto se hace sin provocar urticaria en aquellos sectores con los cuales la oposición ideológica es total y no hay posibilidad alguna de conciliación, como decía antes. En mi "currículum oculto" figura el haber provocado la publicación en Argentina de un libro, financiado por el Opus Dei, donde se habla de mis "errores" (ideológicos, por supuesto, que no científicos) y donde aparecen frases de antología: "Mil veces preferiríamos el analfabetismo glorioso de los rústicos criollos de antaño, a la moderna alfabetización laica, gratuita y obligatoria"; "La escuela no nació para ser democrática ni totalitaria, sino para cultivar la sabiduría en el difícil arte de la contemplación de la Verdad". Bueno, esas son las frases que me acuerdo de memoria, de tanto repetirlas a mis alumnos mexicanos, que no acreditan que tal oscurantismo católico fundamentalista exista en la Argentina moderna, desprejuiciada y progresista que se publicita para exportación.

Goldin: Podrías haber patentado un método y no lo hiciste. Podrías seguir dando conferencias multitudinarias y no lo haces. ¿Qué te gusta hacer a ti, Emilia?

Ferreiro: Investigar. El placer que encuentro cuando, después de estar peleando durante un largo tiempo con cierto tipo de problemas, con cierto tipo de datos, de pronto me doy cuenta de que entendí. Quiere decir que he construido cierto ensamblaje teórico que da cuenta de un trozo de realidad que permanecía ininteligible. Es una satisfacción difícil de describir. Eso no lo reemplazo por nada.

