

Biloca enseña a escribir

Ana María Méndez Puga*
Escuela de Psicología, U.M.S.N.H.
a_puga_m@yahoo.com

“El desafío es orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse con los demás y consigo mismos... que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje... en determinado tipo de situación social... que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad... es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica, sabiendo -por experiencia, no por transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión.”

Delia Lerner, 2001

El acto de escribir, el aprender a escribir, el impacto que la escritura tiene en las personas y la escritura en sí misma, han sido objeto de estudio de la psicología. Los cuatro aspectos se pueden abordar de manera conjunta en una investigación, en la que, por ejemplo, se trate de pensar cómo escriben los niños de manera “libre”; cómo esta escritura les permite aprender a escribir; cuál es el resultado de ese ejercicio en términos del texto que se produce (forma, extensión, estilo) y en términos de los beneficios que le puede brindar en su proceso de constitución de sujetos. Es por ello que se planteó la escritura de diarios con niños de primaria, utilizando para ello un texto modelo: El diario de Biloca (García, 1995). En ese proceso se ha buscado que los niños generen una escritura propia, que vayan incorporando formas textuales diversas, que aprendan a decir de sí mismos y del mundo que les rodea, al mismo tiempo que transforman su forma de escribir y que reflexionan en torno a lo que les sucede. Se trata de que los niños no sólo aprendan a escribir, sino que aprendan a asumirse como escritores, con todo lo que esto implica en términos de expresión y de autoría. Esta actividad de promoción de la escritura con niños de

primaria motivó este texto en torno a las posibilidades del diario en la escuela primaria actual¹.

En el ciclo escolar 2005-2006 se realizó un proyecto de investigación en dos escuelas de Morelia (Méndez, Mejía & Navarro, 2005), con la finalidad de desarrollar una experiencia de escritura distinta, con niños y niñas que estuvieran interesados en escribir de su escuela y de lo que les rodea. Esto no fue fácil, porque no todos los niños y niñas habían tenido esta opción de escritura, sin embargo, se logró que escribieran.

Lo que se les pedía es que escribieran de lo que iban aprendiendo, de lo que les gustaba y de lo que no les gustaba de la escuela, de sus profesores, de sí mismos y su comportamiento en la escuela. Para hacer esta actividad se tomó como modelo “El diario de Biloca”.

¹ Este texto forma parte del proyecto de investigación “De la escritura testimonial, al texto implicaciones conceptuales” apoyado por la Coordinación de la Investigación Científica, CIC-UMSNH, del que se desprende la actividad de promoción de la escritura a partir del ciclo de conferencias, “El diario de Biloca y la importancia de la escritura”, misma que fuera apoyada también por el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología en el Estado de Michoacán (COECYT).

* Con la colaboración de Verónica Mejía, Guadalupe Navarro, Karla I. Caballero, Magdalena Arias y Mireya Mendoza, tesistas de la Lic. en Psicología de la UMSNH.

Biloca es una niña llamada Fabiana, quien escribe en su diario todas aquellas cosas que le preocupan, le alegran, le entristecen, le pasan, desea saber o desea que le pasen.

Al observar cómo funcionó la experiencia con los niños y niñas de esas escuelas, que escribieron poco de su escuela, pero mucho de otras cosas, se planteó que era importante contarles esto a los otros niños y niñas y de paso hablarles de la escritura, de lo que es, de su importancia en la escuela y en la vida. Así, el objetivo es justamente que Biloca enseñe a escribir, ya que se parte del supuesto de que al contarles esta experiencia y de que tengan dos modelos de escritura: Biloca y los diarios de los niños de su ciudad, se emocionen al leer, sientan ese gusto por la escritura y por hacerlo junto con otros niños, además de que al poder compartirlo, de vez en cuando, se verán obligados a mejorar sus textos, a reescribirlos.

El diario personal les permitirá reflexionar acerca de lo que les pasa, llevar un registro de sus experiencias más importantes, y al mismo tiempo, conocer otras formas de escribir, con otros usos, porque en el diario pueden ir distintos tipos de texto, tales como una “tira cómica” o historieta, un poema, un recorte de periódico, un boleto de la entrada al cine, una lista de cosas que les gustan o un instructivo para acceder al “corazón” de alguien. El diario puede generar que lean y escriban mejor y que sigan apropiándose de formas más complejas de expresión, porque la lengua escrita está presente en todo su paso por la escuela, sin ella es imposible avanzar a los grados superiores, sin ella es imposible comprender todas las materias; se aprende a conocer el español hablado y escrito en esa clase, pero también se conoce cuando se estudia o se hace algo de matemáticas o de historia. La lengua escrita es fundamental para seguir aprendiendo, ya que facilita el acceso a la información, a partir de la consulta de diversidad de textos. Y también, porque permite que se analicen a mayor detalle los problemas que suceden en el contexto en el que los niños y niñas se desenvuelven o los problemas personales que puede tener cada uno (Méndez, Barajas y García, 2006). Escribir a diario, hace que se piense más y de

diferente manera acerca de algo, que se lea más del tema, que se escriban preguntas, se hagan esquemas o que haya interés por escuchar de ese tema.

Para escribir es necesario, como plantea Tolchinsky (1991) que se generen interacciones entre las ideas y las formas retóricas, es decir, al revisar la idea a representar, al mismo tiempo se va mejorando la forma, o viceversa, al tratar de escribir algo de otra forma, se va mejorando la idea. Esta idea está en relación directa con el planteamiento de Cassany (1997) y otros autores en torno a la necesidad de revisión de lo escrito y de la reescritura, ya que esta transformación de la idea o la forma, necesariamente implica nuevas escrituras. Por otro lado, en contextos donde la cultura escrita tiene pocas expresiones y usos, es necesario el desarrollo de formas de uso de la escritura, lo que implica el contacto con formas textuales diversas, por sus fines y formatos. Esto encierra la idea fundamental de Emilia Ferreiro y muchos otros autores en el sentido de que “se aprende a leer y escribir, leyendo y escribiendo”. Así, en la medida en que se va llenando el diario de formas textuales diversas, de recortes y de proyectos de futuro, se van generando estrategias de escritura, de revisión y de reescritura, y con todo ello, se van constituyendo nuevos sujetos usuarios de la lengua escrita.

En ese sentido es importante señalar que el primer año o toda la primaria no son suficientes para que una persona se convierta en lector y escritor, éste, es un proceso que lleva la vida entera, como parte de culturas donde la escritura está presente, las personas van siendo cada vez más capaces de expresarse por escrito al implicarse en situaciones de uso diversas, en función de las “escribaldades” (Vigil, 2005) que cada cultura ha ido construyendo, en los contextos específicos con los que cada persona se relaciona. No es lo mismo hacer un reporte de las ventas del día en un formato estructurado para facilitar la visualización de la información a distintas personas, a registrar las citas en un consultorio médico, o llenar un formato para solicitar la visa y poder viajar a Estados Unidos, leer la receta médica o

escribir un ensayo, cada una de esas formas textuales responde a usos específicos de la lengua escrita, para los que la persona se va volviendo más capaz, por ese uso constante y por la necesidad de comunicar, de comprender lo que otro plantea o de presentarse a los otros de mejor manera. Lo más común es que se escriba para otros con intencionalidades específicas, aunque también se escribe para sí mismo. Todo ello va constituyendo personas alfabetizadas, que como diría Kalman (2004) responden a formas y niveles de ser alfabetizados en función de su contexto y que van a permitir al sujeto participar socialmente. Pero, si al parecer casi todo está dispuesto para que todos los que nos relacionamos con la cultura escrita nos apropiemos de ella, ¿qué sucede hoy con estos procesos?, ¿todos nos alfabetizamos y logramos ser usuarios de la lengua escrita en función de nuestro contexto?, ¿qué sucede en la escuela?, ¿es posible que desde las prácticas escolares de uso de la lengua escrita los niños y niñas se apropien de la escritura?

Todas las preguntas anteriores han tenido eco en la psicología, en la antropología, en la pedagogía y en la psicolingüística, y se han respondido de distintas maneras, sin que con ello se haya logrado que todas las personas se alfabeticen y se conviertan en usuarias del sistema de escritura. Sin embargo, lo que es claro es la necesidad de generar experiencias de uso diverso, que vayan más allá de la repetición o el dictado y que incidan en la comunicación.

Por otro lado, en los últimos tiempos –y también en otros– se escucha la queja de los profesores, en los distintos niveles educativos, en el sentido de que los estudiantes no leen ni escriben. Pero no se escuchan preguntas en el sentido de qué es lo que sí están interesados en leer o escribir o cómo escriben, cómo leen, o qué se puede hacer para mejorar su escritura, porque de algún modo, implicaría plantearse un trabajo extra o reflexionar de verdad lo que pasa en las aulas o tratar de iniciar una posible solución al problema, al comenzar por entenderlo.

El programa educativo actual plantea (SEP, 1999), entre los objetivos de formación en educación primaria, que se buscará que los niños desarrollen su

capacidad para expresarse oralmente; aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos; reconozcan las diferencias entre diversos tipos de texto y utilicen estrategias apropiadas para su lectura; adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo; desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos; conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para comunicarse; sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, para el aprendizaje autónomo. Con ello se asume que la enseñanza del español implica no sólo la reflexión sobre la lengua sino que en gran medida se orienta al mejoramiento de los estudiantes como lectores y escritores, promoviendo diversas situaciones y oportunidades de escritura y de lectura.

Con la intencionalidad de la escolarización básica, antes mencionada y todo lo dispuesto en los libros de texto se plantea un panorama de posibilidad para que los niños y niñas aprendan a leer y escribir desde la diversidad, sin embargo, aún hay más de 35 millones de mexicanos que no han accedido a la educación básica, y por lo tanto, este horizonte de posibilidad no se hizo realidad para ellos. Se requiere entonces de diversas acciones: por un lado, mejorar la cobertura de la educación básica, plantear estrategias alfabetizadoras más pertinentes y generar actividades educativas orientadas a la formación de docentes que fomenten el que éstos se conviertan en mejor modelo de lector y escritor, al mismo tiempo que se generan acciones de promoción de la lectura y la escritura dentro y fuera de la escuela. En la mayoría de las instituciones educativas se asume la necesidad de la “promoción de la lectura”, en el caso de la Secretaría de Educación Pública existe el “Programa Nacional para la lectura y la escritura”, en el que se han incluido diversidad de actividades dirigidas a los profesores y a los estudiantes, en las que se pretende que los niños lean y escriban. En otras instituciones es común escuchar de la promoción de la lectura y de la escritura a partir de concursos de cuentos, leyendas, tradiciones o poemas,

no obstante, lo que no es un tema común es la promoción de la escritura y de la reescritura, es decir, el trabajo con los textos después de su primera versión.

En ese sentido, lo que aquí se plantea gira en torno a esa necesidad de promover la escritura y la reescritura, teniendo como base acciones de lectura, y una concepción de la escritura que permite a los sujetos reflexionar acerca de sí mismos, y por lo tanto, asumirse desde otra posición frente al texto. El tema de los diarios está presente en los libros de texto (Español 3er grado, SEP, 1998) como una propuesta de escritura que permita apropiarse de ese género y apoyar la expresión de los niños de situaciones que están viviendo, igualmente se propone la escritura de un "diario de clase". No se está planteando entonces una actividad fuera de programa, sino apoyando procesos que deberían de darse en el aula, mismos que se están fortaleciendo desde diferentes materiales (Gómez-Palacio, 1995).

Con todo lo anterior es que se pretende fundamentar el por qué de la necesidad de reflexionar cómo sí es posible promocionar la escritura y las estrategias para hacerlo.

Los textos en la escuela

El texto como representación de un conjunto de significados plantea al productor dificultades específicas, muy diferentes de las que plantea al lector. Ese conjunto de significados son la esencia de la intencionalidad del productor, aunque no necesariamente ésta será comprendida por los lectores, ya que habrá interpretaciones diversas. Por otro lado, según Halliday y Hassan (en Cassany, 1997) se plantean a los textos como la unidad semántica básica de interacción lingüística, con la cual el individuo resuelve problemas, construye y despliega nuevas estrategias psicolingüísticas, para poseer una unidad de sentido en su contexto, una textura que expresa el hecho de que se relaciona como totalidad con el entorno en el cual está situado.

En la mayoría de los libros escolares se utilizan textos en donde la trama narrativa representa hechos o

acciones en una secuencia temporal y causal, el interés radica en la acción, y a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el que esta acción se lleva a cabo. El lenguaje se establece en este tipo de textos como una cortina que debe ser recorrida para aprehender el referente al cual alude. Además permite el desarrollo de todas las virtualidades del lenguaje que es el espacio de la libertad del mismo, sin las restricciones y las normas (Kaufman, 2001).

Los libros de texto de la educación básica, y en particular, los libros de lecturas, plantean textos narrativos. En los otros libros (Matemáticas o Historia) se despliegan textos de distinto tipo, siendo los más relevantes los instructivos y los informativos. Así, un estudiante de 4º o 5º de primaria ha estado expuesto a diferentes formas textuales -aunque no necesariamente las habrá utilizado-, con lo cual podrá solicitársele que las utilice para escribir en su diario, en el que podrá expresar sus vivencias de la escuela, o aquello que le pasa, aquello que quiere hacer, algo para hacer reír, una lista de preguntas para entrevistar a una personas (Biloca hace entrevistas), y no será necesario que se dé una clase en torno a esas formas textuales y sus funciones o estructura, el hecho de tener ante sí, modelos pertinentes y el que tenga una oportunidad para desarrollar sus propios textos hace que el estudiante se vaya apropiando de esas formas y funciones, que podrán ser: informativa y que son de los que más abundan; literaria con una fuerte intencionalidad estética; apelativa o imperativa que buscan seducir, convocar o dirigir una acción; o aquellos que tienden a ser más expresivos como sería un diario más tradicional, si sólo se escribieran en él estados de ánimo o vivencias del día. De tal suerte entonces, que el hecho de que se promueva esa escritura que aluda a lo que se piensa, lo que se hace, lo que se quiere hacer, lo que se desea saber, lo que se siente o lo que se quiere que otros hagan, va generando situaciones de escritura más pertinentes que las copias o dictados tan utilizados en la escuela y que forman parte de la cultura escolar en casi todas las escuelas primarias del mundo. Entre los textos que podrán aparecer en el diario entonces, serían

cuentos, cartas, historietas, descripciones de hechos, narraciones, instructivos, entrevistas, recados o mensajes que se enviarían o que se reciben.

El que los profesores y los niños vayan teniendo experiencias de uso con los libros, con los periódicos, con las distintas formas y funciones de los textos, hará posible que se sientan motivados a escribir y que se logre, como ha insistido Emilia Ferreiro en muchos de sus textos, que los alumnos utilicen la escritura para “decir cosas significativas” y para entender los aspectos formales acerca de lo que se escribe o como sería el desafío que plantea Delia Lerner y que se resumen en el epígrafe, en el sentido de que la escritura pueda ser utilizada dentro y fuera de la escuela.

La escritura en la escuela: las tareas, las planas y el diario

Los niños y niñas leen en la escuela, leen en la calle (los de contextos urbanos) y leen en su casa. Escriben también en la escuela, casi nada en casa y muchos menos aún en otros espacios, es decir, los actos de lectura en un contexto urbano son más variados y numerosos que los actos de escritura.

Una de las actividades más relevantes que la escuela promueve es la realización de las llamadas tareas escolares, en éstas el docente busca que los niños utilicen lo aprendido en las escuelas o que realicen actividades para aprenderlo. En gran medida, las tareas plantean sólo repeticiones o ejercicios derivados de los libros de texto para los que la mayoría de los niños no cuenta con las competencias suficientes.

En las aulas se observan distintas actividades promovidas por el programa, en las que casi siempre, la mayoría de los niños logra tener un desempeño aceptable, pero en las que no se cuenta casi nunca con acciones de revisión, corrección y reescritura de los textos. En las aulas de las escuelas públicas es posible observar carteles con reglamentos, listas, biblioteca de aula, ficheros y ahora con la enciclopedia se puede acceder a numerosas formas textuales y actividades posibles con ellas, es pues, la lengua escrita un

elemento continuo para aprender y para mejorar como aprendiz, sin embargo, parece que se privilegia más la forma que el contenido, o la calificación, más que la reflexión sobre lo que se produce. Como ya se planteó, la lengua escrita está presente en toda la escolarización, sin ella es imposible avanzar en los grados subsiguientes, sin ella es imposible comprender la lógica que subyace a las demás materias. Además de ser fundamental para seguir aprendiendo, ya que facilita el acceso a la información -a partir de la consulta de diversidad de textos-; también permite los procesos de análisis, síntesis, deducción, comparación, entre otros. Pero no siempre es sencillo escribir, porque generalmente la escuela promueve más una escritura mecánica, de copias de lecciones o copias de párrafos para contestar cuestionarios, y en gran medida, el dictado. No es sencillo tampoco porque hemos aprendido, como diría Emilia Ferreiro, “cómo suenan las letras, pero no cómo se representan las palabras”, de ahí que sea fundamental impulsar proyectos de escritura desde formas más pertinentes a la vida de las personas, generando prácticas culturales de uso, que faciliten la reflexión de lo que se hace y con ello la apropiación del conocimiento.

En los últimos años, la escuela ha ido paulatinamente transformando las formas de interacción con la lengua escrita, pasando de esa escritura mecanicista a una escritura más pertinente a las necesidades de los niños y las niñas, ya que como se mencionó antes, la lengua escrita es un elemento fundamental que les puede permitir a los estudiantes apoyar su proceso de aprendizaje, estructurar su pensamiento, reconstruir la concepción de sí mismos y del mundo que les rodea, para poder interactuar en éste.

La lengua escrita, en tanto objeto cultural tiene como función principal la comunicación entre los grupos sociales, es así, que como objeto de conocimiento se encuentra presente en el contexto natural del niño, en los textos escritos con los que tiene contacto directo (publicidad, periodos, revistas, diarios, etc.), y en las experiencias de escritura en las que participa (correos electrónicos, llenado de formatos, revisión y

pago de facturas, lista de compras, etc.). Cuando estas experiencias se reducen en la escuela a la copia, al dictado, a la respuesta al cuestionario o a la “toma de lectura”, los niños y niñas no asumen completamente que la lengua escrita puede entrar a formar parte de su vida con usos diversos. Al ser un producto y objeto cultural, es también un objeto de uso social, ya que es un elemento de comunicación y de acceso a la información, que para aprenderlo -en el sentido de apropiación-, es necesaria la interacción social, en tanto que quien aprende piensa y actúa, influido por los otros, al mismo tiempo que influye en ellos. El aprendizaje es un proceso constructivo, en el que cada sujeto está en continua interacción con los significados que le otorga a las situaciones en las que participa, mismas que están permeadas por los significados de los otros. Cuando la lengua escrita se instala en la escuela sólo como objeto escolar y no de uso social, se va alejando a los sujetos de la posibilidad de asumirse como autores, como escritores, por lo que es necesario generar reconstrucciones a partir de la interacción con el entorno, por medio de situaciones pertinentes a las necesidades de escritura de esa cultura y a las necesidades de acceso a la información o de expresión y representación de los estudiantes, para interactuar en diferentes contextos.

Por otro lado, el sistema de escritura, como sistema de notación, demanda del sujeto el conocimiento de sus elementos convencionales o periféricos (Ferreiro, 1986), es decir, las letras, dirección en la que se escribe, formas que pueden asumir las letras, signos que no son letras. También precisa el conocimiento de las reglas por las que se rigen las relaciones entre los elementos, así como de esa parte fundamental que no puede cambiar en relación con el sistema de representación alfabético, y finalmente, de los usos de la escritura en esa cultura. Esa necesidad de aprendizaje de los elementos convencionales ha sido el argumento de los profesores para promover más el ejercicio mecánico que mejore la letra de los niños y la limpieza del texto, o la escritura “correcta”. Promoviendo más con ello una concepción de la escritura como graficación de letras y de la lectura como decodificación, sin considerar que en gran

medida, alfabetizarse significa ser un usuario competente de la lengua escrita para interactuar dentro y fuera de su contexto en aquellas actividades que su actividad le demanda a cada sujeto, sin con ello afirmar que esos aprendizajes de elementos periféricos no son necesarios.

Este proceso de apropiación no se logra sin los otros, sin los otros pares y sin los otros usuarios más expertos. Porque el experto se convierte en guía que propone modelos y el par se convierte en la persona con la que se interactúa y que fomenta la mejora de la producción, generando una comunicación que busca ser verdadera, no hecha para la escuela, sino construida desde la necesidad que va generando la vida diaria, la vida con los otros, en el ánimo de decir y de compartir los significados del mundo que se van gestando en las aulas y en los sueños o necesidades de los niños y niñas. Así el aprendizaje más relevante es el que logra implicar a los estudiantes, el que permite llegar, en gran medida, a una transformación del saber, a través de la escucha, la confrontación, el diálogo y la apertura, ya que como se ha planteado “Aprender implica saber estar con otros”. Es por medio del diálogo, paradójicamente, que podremos alejarnos de las formas orales (Méndez, 2003), pero no desde cualquier diálogo, sino desde el que busca comentar lo que está en un texto o que lo que debe ser producido o mejorado para ser comprendido.

Los diarios van más allá de la propia escritura, van a constituir un testimonio de las vivencias del autor, van a proporcionar datos de su nivel social, de la intención de su escritura, de sus concepciones en torno a nociones sociales, valores, y en general, de quién es ese sujeto.

Aprender a escribir, aprender a reescribir

El diario por sí solo no genera la apropiación de la lengua escrita y de la diversidad de usos, pero asegura que el estudiante tenga una oportunidad de producir textos y revisarse a sí mismo, además de que hace posible el que esos textos puedan ser retomados -algunos, no todos-, para dialogar desde ellos. El proceso de convertirse en lector y escritor, implica el

desplegar y desarrollar una serie de competencias en distintos sentidos, mismas que han comenzado desde antes de entrar a la escuela. Ferreiro y Teberosky (1979) buscaron comprender el desarrollo de la lecto-escritura desde el punto de vista de los procesos de apropiación de un objeto producto de la cultura (no de la escuela) y que se ha ido construyendo a lo largo de la historia y reconstruyendo desde las distintas prácticas (hoy, leer en una pantalla ya no puede hacerse de la misma manera que plantea un texto impreso), estas autoras aportaron a la psicología, a la pedagogía y a la psicolingüística elementos para entender de otra forma a ese sujeto que se va volviendo cada vez más capaz de representar el mundo en un papel o en una computadora o de interpretar un poema o llenar una solicitud que demanda información precisa. El proceso que sigue un sujeto para convertirse en lector y escritor, implica entre otros aspectos la transformación de sus concepciones en torno a lo que la lengua escrita representa, esas representaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979) que van de una hipótesis pre-silábica, a una silábica; luego a una silábico-alfabética y que preceden regularmente a la aparición de la escritura regida por los principios alfabéticos, no se van construyendo sólo desde ejercicios y copias, sino justamente desde la interacción con situaciones de uso diversas, ver escribir y leer a otros, ser parte de actividades en las que las palabras escritas tienen un alto valor, por el documento que las contiene -un acta de nacimiento, un cheque, una identificación, un libro- o en actos donde el vehículo de comunicación es un texto.

Por otro lado, aprender a leer y escribir implica asumir una posición frente al texto, la de autor, en la escuela esto es fundamental en tanto que generalmente se escribe a solicitud del profesor.

El diario, como portador de representaciones específicas de los niños y niñas, genera justo esa visión de clara autoría, porque no es el diario del maestro o el diario para el maestro, es el propio diario. Toda la manera de actuar de los niños frente a los textos está mediada por los actos de lectura y

escritura que han visto hacer a los otros (Rogoff, 1993), desarrollando conocimientos y destrezas relacionados con el sistema de escritura como representación externa del lenguaje (Martí, 2003), promoviendo así, no una reinención de la forma textual que el diario representa o cómo escribirlo, lo que se logra es que digan su propia palabra. El contacto con los sistemas de representación externos basados en la imagen, la escritura, la notación numérica y las representaciones vehiculadas por las tecnologías de la información y la comunicación crean un importante proceso cognitivo, influenciado por la frecuencia de uso y el valor cultural de ese objeto de conocimiento. Su comprensión y utilización dista mucho de ser una simple incorporación; se trata, como ya se dijo retomando el aporte de Ferreiro y Teberosky, de un proceso de reconstrucción que pasa por diferentes etapas y en el que confluyen aspectos cognitivos y sociales, de tal suerte que asumirse o no como autor está relacionado con la manera en que los otros se posicionan frente al texto y con la manera en que se asume lo que la lengua escrita representa.

Con los diarios se logra entonces, por la guía de los más expertos -profesores-, por el apoyo de los pares y bajo un texto modelo -Biloca-, la expresión de la subjetividad. Entre los principales hallazgos (Méndez, Mejía y Navarro, 2005), se tiene que: los niños y niñas se enfrentan a la escritura desde sus concepciones en torno a qué escribir y cómo escribirlo, sin embargo, la influencia del diario modelo y lo que pueden escribir en él hace posible transformaciones paulatinas. El supuesto del que se partió consideraba que los niños y niñas escribirían en torno a su proceso de escolarización, sin embargo, se privilegió por ellos la escritura de aspectos personales, llevando a la conclusión de que este tipo de escritura es fundamental para la reflexión de sí mismos y para las situaciones que están viviendo. El testimonio de vivencias específicas, algunas traumáticas otras satisfactorias, y por otro lado, la incorporación de historietas o de descripciones de las personas queridas, todo ello hace que el diario vaya preparando el terreno para otro tipo de formas textuales.

Así, en la promoción de la escritura y la reescritura, lo que se está planteando es la escritura del diario y la difusión de esta herramienta entre profesores, así como la invitación a niños y niñas, a asumir la escritura de aspectos personales como un proceso reflexivo que les permita sentirse y ser mejores personas. Y de igual manera, a compartir con otros niños algunos textos de su diario, todo ello con el fin de elegir algún tema que desean platicar con otros, planteando así la posibilidad de ese diálogo que irá generando procesos de análisis y de síntesis que incidan en la mejora del texto.

Los contenidos que se plantean en las acciones de promoción de la escritura desde Biloca, incluyen los siguientes aspectos y actividades:

- a) La importancia de la escritura para la vida, para aprender y los diferentes usos de ésta, en función de los distintos contextos.
- b) La referencia al sistema de escritura como *Lenguaje escrito* o *lenguaje que se escribe* (Blanche-Benveniste, C. 1998). Este es un aspecto importante para que los niños reflexionen de lo que implica saber o no leer y escribir, en el sentido, de que es como saber otro lenguaje. La lengua escrita como representación de la lengua, asumido de manera convencional por los usuarios. Este aspecto es importante ya que permite a los niños darse cuenta de la arbitrariedad y convencionalidad de los signos, y con ello, como hacen muchos niños, inventar otros.
- c) Se les plantea la historia de la escritura para que conozcan de la evolución de este sistema de representación, haciendo énfasis en los usos que originaron la escritura: sacros, comerciales, legales (leyes) y de sustento a la propiedad.
- d) Se les presentan ejemplos de escritura de diario de algún niño y se les leen algunos de los escritos de Biloca, haciéndoles la invitación a escribir el propio.
- e) En todo momento se enfatiza lo importante que es cada uno de ellos y lo relevante que sería

para sí mismos el pensarse como escritores y el escribir de sí mismos.

Esta lengua que se escribe va a fluir libremente, cuando se utiliza en un diario, ya que el sujeto puede trabajar aspectos de la forma (presentación, organización en la página), desde su propia creatividad, al igual que en la coherencia, organización y cohesión del texto (Cassany, 1997). En el diario es posible encontrar entonces no sólo aspectos privados de cada niño y niña, sino aspectos relevantes de cómo piensa el mundo y de cómo se va convirtiendo en usuario de la lengua escrita. Este ejercicio de escritura libre que propone el diario enfatiza la producción de ideas y de formas retóricas, ya que al tratarse de textos que cobran interés -para su autor o amigos-, pueden leerse posteriormente, ampliarse, corregirse y servir de puente comunicativo con adultos o con otros niños. Este tipo de escritura lleva al sujeto a relacionarse con la escritura como medio de expresión, a diferencia de la mera copia o transcripción que centra la atención en la puntuación; en la selección de palabras, en la construcción de los párrafos, en la legibilidad, en la ortografía.

Se propone al diario como un mecanismo para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, al ser una oportunidad privilegiada para la reflexión, ya que la escritura "es una forma de objetivar lo que se piensa". Este diálogo generado con los niños, las niñas y los profesores, permitirá que algunos se interesen por escribir y por mejorar como escritores.

Bibliografía

- Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España, Paidós.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y escritura*. España, Gedisa.

- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económico.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida* Año 15, No. 3, pp 5-14, Buenos Aires, IRA.
- Gómez Palacio, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México, SEP
- Ferreiro, E. (1986). "La complejidad conceptual de la escritura" en *Escritura y alfabetización*. Luis Fernando Lara & Felipe Garrido Editores, México: Ediciones del Ermitaño.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización Teoría y Práctica*. Argentina: Siglo XXI
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México, IEU-Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. (2003). Cultura escrita y educación de adultos. Teoría y Práctica. *Revista Decisio*, 6, 3-9
- Kaufman, A. & Rodríguez, M. (2001). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. España. Machado
- Méndez, Mejía y Navarro (2005). "La escritura de los diarios: una experiencia". Ponencia presentada en el 1er. Coloquio de Investigación en el Año Modular. Escuela de Psicología, UMSNH.
- Méndez, Barajas y García (2006). Escritura testimonial y elaboración del duelo. Ponencia presentada en el II Congreso de Investigación. UMSNH, Morelia, Mich.
- Méndez Puga, A. (2003). Textos autobiográficos y cultura escrita. *Revista Decisio*, 6, 29-32.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México, Paidós.
- Tolchinsky, L. (1991). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. México, Anthropos-UPN.
- Vigil, N. (2005). *Pueblos indígenas y escritura*. Aula Intercultural. <http://www.aulaintercultural.org> 10/06/05.