

CASTORINA: *¿Cuál es la diferencia con los criterios de la psicología experimental clásica: variables dependientes e independientes?*

FERREIRO: Por ejemplo ¿cómo imaginar que una secuencia de dos letras “no sirve para leer”? ¿Cómo podría haber sabido eso? Desde mi visión de sujeto alfabetizado ni siquiera puedo imaginarme ese tipo de cosas, porque las palabras de una o dos letras son las más frecuentes (*la, el, y, de, a, en*). ¿Cómo iba a imaginar que dos letras juntas es “poca sustancia” para dar una interpretación? Desde una práctica de familias silábicas diría que son interpretables. Una vez que yo sé que la cantidad de letras es una variable importante para el chico, entonces la debo tener en cuenta en cualquier diseño experimental.

Lo importante es cómo llegué a descubrir que ésa era una variable importante: me tuve que dar un margen de manobra mayor para poder descubrir cosas que a mí no se me ocurrían. Siempre está ese problema, lo que no se te ocurre. Eso tiene que ver con la idea de que nadie puede reconstruir su propia génesis, que no se llega a ella por introspección.

Hay que procurarse otros mecanismos para encontrar la manera de ver el objeto en un nivel conceptual totalmente diferente del adulto. ¿Qué es la escritura antes de que sea lo que es para mí? Como yo ya soy un sujeto alfabetizado no consigo verla de otra manera. Yo veo un conjunto de letras y las leo, no puedo no leerlas. De aquí resultan algunas de las precauciones metodológicas que nos ayudaron mucho. Yo no creo que hubiéramos encontrado lo mismo con otra aproximación a ese problema.

LA DOMESTICACIÓN DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

GOLDIN: *Volvamos a la reconstrucción de la situación inicial. Vienes de Ginebra, tienes una hipótesis de trabajo, trabajas en*

algunos problemas de lengua oral y decides meterte temporalmente en la escritura. Entonces te percatas del vacío que hay en torno al tema. Este vacío trasciende las fronteras de América Latina, ¿no es así?

FERREIRO: Iba más allá, era un fenómeno global. Se juntaban todos estos elementos: una psicología dominante elementarista, empirista –conductista, en el mejor de los casos–, una pedagogía que yo llamaría ingenua (esto es, que no llegaba siquiera a plantearse legítimos problemas) y una lingüística que no se ocupaba de eso.

La escritura no era objeto de nadie, sino del maestro de primero de primaria, quien se lo había apropiado de tal manera que lo había transformado. Es decir, la escritura se había transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés.⁶

CASTORINA: *En alguno de tus textos, tras el debate de la presentación del orden de las letras, subyace la polémica en torno a la transformación del objeto social en objeto escolar y la modificación de la figura del maestro, que deja de ser el único informante adecuado.*

FERREIRO: Sí, es la domesticación del objeto que hace la escuela. El objeto de la escritura en el mundo social es un objeto salvaje. Hay toda clase de caracteres: mayúsculas, minúsculas, cursivas, grandes, pequeños y combinaciones propias de la escritura de cada lengua. Existe una escritura que la escuela considera desorganizada, fuera de control, caótica.

⁶ Ferreiro, E., *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI, México, 1997.

¿Qué hace la escuela? Domestica ese objeto, decide que las letras y las combinaciones se presentan en cierto orden, y construye secuencias con la buena intención de facilitar el aprendizaje.

Yo no digo que todo sea un mundo perverso, en donde se hace todo esto para que muchos queden excluidos. Puedo incluso admitir que la intención es buena, que se quiere facilitar el aprendizaje, al presentar las cosas una a la vez, en cierto orden, etc. Pero, ¿de dónde sale ese orden?

Vamos de lo fácil a lo difícil. Pero, ¿quién define lo que es fácil? O yo lo defino desde algo externo al niño, o me tomo el trabajo de averiguar qué es fácil y qué es difícil para él.

Por ejemplo, nosotros descubrimos que *oso, ala, ojo* eran las peores palabras que se le podían presentar al chico. En vez de ser palabras fáciles son las más difíciles. Porque para alguien que todavía no ha estabilizado el orden de lectura de izquierda a derecha, esas palabras (que se leen igual en ambas direcciones) no favorecen para nada el descubrimiento de que hay un orden, que ese orden es fijo y siempre va a ser igual. Además esas palabras tienen dos letras repetidas y sólo una distinta, por lo cual están realmente en el límite de lo aceptable para un chico que exige variedad de caracteres. Esas secuencias ideales, idealizadas, funcionan para el que ya sabe, y a los demás los dejan perdidos en la noche de los tiempos.

GOLDIN: Sí, a partir de lo que dices uno se puede imaginar lo caótico que puede resultar la escritura de planas interminables de sílabas. Lo increíble es cómo puede operar el sistema con un divorcio de perspectivas tan profundo en la cotidianidad de un salón de clases.

FERREIRO: ¡Ah!, es que se instala eso del "como si". Si la maestra dice: "hoy vamos a aprender una letra nueva" y presenta la "r", el pobre Ricardo, que hace rato sabe escribir su nom-

bre, tiene que decir que esa letra es nueva porque la maestra así lo dijo.

Yo, maestra, sostengo que el chico no sabe, porque eso me permite tratarlos igual a todos, como ignorantes. Después quiero que todos lleguen, al mismo tiempo, al punto de llegada, independientemente de cuál fue el punto de partida. Porque el punto de partida es ilusorio. O sea, yo me fabriqué un punto de partida de ignorancia generalizada y luego, como no me gustan los desfases, si todos son iguales al principio, ¿cómo es que no aprenden al mismo ritmo?

El asunto de la domesticación del objeto es algo serio. Se puede discutir si es inevitable, ¿verdad? Todos los objetos sociales cuando pasan a ser escolares se transforman.

CASTORINA: En didáctica de las matemáticas se habla de "transposiciones didácticas" que necesariamente transforman el objeto de la disciplina en objeto de enseñanza ¿Cómo se plantearía esto en el caso de la lengua escrita?

FERREIRO: Eso debemos discutirlo con quienes trabajan en didáctica desde esta perspectiva.

GOLDIN: ¿En todos los modelos de escuela ocurre esa tergi-versación?

FERREIRO: ¿Quién conoce todos los modelos de escuela?

GOLDIN: Te pregunté si es en todos los modelos porque considero que puede haber prácticas escolares que recuperen los usos sociales del objeto. Por ejemplo, se puede escribir cartas o editar un periódico en la escuela.

FERREIRO: Claro, pero escribir cartas que se envíen, porque muchas veces esto se transforma en "la lección de escribir cartas". Se produce la carta y sigue siendo el "como si".

Someter la escritura propia a la prueba de la comunicación es algo completamente diferente a la tarea de escribir una carta. Si considero la escritura de la carta como una situación en donde un escritor, un productor de texto, en-

frenta el desafío de la comunicación por escrito y solamente por escrito, asumo esa escritura con otras connotaciones diferentes de la corrección gráfica del objeto producido.

GOLDIN: El desafío resulta muy interesante. Haber logrado esta concepción en los años setenta, cuando la escritura parecía objeto escolar, llama la atención. ¿Tuvo algo que ver con esa posición comprometida con los derechos de la alfabetización para todos?

FERREIRO: Lo cierto es que en el inicio no intentamos para nada un aterrizaje de emergencia en la pedagogía. Pero nos ocupábamos de un objeto que era definido como objeto escolar, por tanto era muy difícil zafarnos de lo escolar. Pero teníamos la intención, el deseo, la aspiración de contribuir a mejorar la situación de la alfabetización en América Latina.

Esa intención o deseo correspondía mucho más a una posición ideológica previa, si se quiere, que a un requerimiento intelectual específico. Al principio la escritura era un rodeo necesario para retomar la lengua oral, pero ocurre que de pronto hubo una demanda de los educadores que superó nuestras expectativas, y el interés por comprender ese nuevo objeto conceptual (la escritura) se hizo preocupación dominante.

INVESTIGAR Y ACTUAR

CASTORINA: Éste es uno de los problemas interesantes, que ya has planteado en otras ocasiones: la relación entre la investigación básica y la llamada "investigación aplicada", que es una de las fuentes de confusión de investigadores, pedagogos, psicopedagogos.

FERREIRO: Mira, uno de los problemas es que, a veces, la posición ideológica del investigador lo lleva a un inmedia-

tismo que termina por confundir más las cosas. Voy a hablar de la investigación-acción. Muchos de los planteos de la llamada investigación-acción surgen de la necesidad de obtener cambios inmediatos en la realidad, queriendo al mismo tiempo conocer y aprender de la realidad. Pero sus resultados, en mi opinión, han sido magros. Se suele confundir también la investigación de laboratorio con la investigación básica, pero no toda investigación básica se hace en laboratorio. Yo considero que lo que he hecho es investigación básica, que ha sido útil para comprender fenómenos de aprendizaje ignorados hasta entonces, pero sin haber pretendido de inmediato modificar la realidad.

CASTORINA: Los que defienden la investigación-acción también consideran imprescindible el punto de vista del sujeto para producir el conocimiento sobre lo que está sucediendo. De ahí que cuestionen la relevancia de la investigación básica.

FERREIRO: A mí también me parece imprescindible conocer los significados que construye el sujeto, y de eso ya hemos hablado. Pero creo que los planteamientos de la investigación-acción responden más a la angustia del investigador que quiere tocar la realidad rápido, instantáneamente, y que no se anima a tener el despegue necesario para, insisto, pensar y repensar el problema.

GOLDIN: Uno de los peligros clave aquí es querer conocer y modificar la realidad simultáneamente. Creo que ambas intenciones son válidas, pero la conjunción puede ser muy peligrosa, puede inducirte a deformar las cosas para ver sólo lo que quieres ver.

CASTORINA: Además, a veces encierra cierta ilusión la creencia de que los investigadores son muchos, no uno solo; la ilusión de que el maestro también participa en la investigación.

FERREIRO: Aquí tocas un punto crucial: el del maestro investigador. La llamada investigación-acción se ha hecho en comunidades y en el salón de clases.