



La diversidad en el acercamiento a lo escrito: ¿obstáculo o ventaja pedagógica?

Emilia Ferreiro¹

Argentina / México

Agradezco profundamente el privilegio de dar la conferencia inaugural de este Congreso, por varias razones: primero, porque se me permite hablar en español (beneficio enorme ya que cada vez más se nos obliga a escribir y hablar en inglés); segundo, porque mi abuelo paterno –a quien no llegué a conocer– emigró a la Argentina siendo originario de estas tierras de Galicia. Agradezco, de manera muy particular, porque no soy autora de obras literarias ni editora pero sí estudiosa apasionada del pensamiento infantil. Interpreto, pues, este reconocimiento como el de la palabra dada a los niños en este foro, y trataré de ser consecuente con ello.

Finalmente, agradezco este privilegio porque el tema de este Congreso me concierne a nivel personal. Soy psicolingüista de formación, investigadora de profesión y me he dedicado a comprender de qué manera los niños piensan sobre la escritura y cómo logran alfabetizarse. En la época en que publiqué mi primer libro sobre este tema (1979), nadie se interesaba por indagar el pensamiento de los niños sobre la escritura. Los niños sólo debían tener la madurez necesaria para asociar letras con sonidos, tomar adecuadamente el lápiz y copiar formas con la orientación requerida. Las disputas entre los métodos de enseñanza (analíticos o sintéticos) eran interminables. En esas disputas, el niño como sujeto de su propio aprendizaje estaba ausente. La confusión imperante entre métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje impedía ver al sujeto del aprendizaje. No sólo el sujeto del aprendizaje era invisible: también la lengua escrita desaparecía en el enjambre tedioso de los ejercicios repetitivos. Reducida a un código de correspondencias –por cierto plagado de excepciones–, la escritura era ajena a la lengua. La escritura como sistema socialmente construido a través de largos procesos históricos tampoco existía.

He hablado en pasado, como si todo eso ya no existiera. Ya no existe en el discurso, es verdad, pero sobrevive en la práctica. Afortunadamente, algunas ideas nuevas también

¹ Doctora en Psicología Genética por la Universidad de Ginebra (Suiza). Una de las grandes autoridades internacionales en temas de alfabetización y adquisición de la lengua escrita.



han comenzado a ponerse en práctica y el discurso ha cambiado radicalmente. Entendemos actualmente la alfabetización como un proceso de larga duración, que se inicia mucho antes de los seis años y que se prolonga mucho más allá de la educación obligatoria. Un largo proceso cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan circular con confianza, curiosidad y sin temor en el complejo entramado de la cultura letrada. Que puedan gozar de la belleza que se manifiesta en un modo particular de “decir por escrito”, y que también puedan buscar información para construir conocimiento acerca del mundo, un mundo cada vez más amplio y diverso. Y que también –no hay que olvidarlo nunca– puedan decir su propia palabra por escrito.

¿En qué lengua se alfabetizaban y se alfabetizan hoy día los niños? La tentación es responder de inmediato: en la lengua materna.

Sin embargo, la expresión “lengua materna” ya no puede usarse con la misma tranquilidad con que la usábamos antes por dos razones fundamentales. En primer lugar porque, en época de acendrado feminismo, los padres (hombres) también reclaman derechos sobre la primera lengua de sus hijos. En segundo lugar, porque desatiende las complejas realidades del multilingüismo. Por eso debemos hablar de “lengua de cuna”. Creo que todos conocemos casos de multilingüismo de cuna. Doy apenas dos ejemplos.

Una colega de origen hispano, establecida en el sur de los Estados Unidos de Norteamérica, se casó allá con un chino. Tuvieron una niña la cual quedó al cuidado de la abuela paterna, una abuela china que se niega a hablar inglés. La niña tiene 6 años, es trilingüe (español, inglés, chino) y es la responsable de traducir los acuerdos o desavenencias entre su madre hispana y su abuela china. Los niños como traductores... un gran tema de investigación.

Segundo ejemplo, de otras latitudes. Un reconocido sociolingüista de la India, Pattanayak, nos recuerda que no es difícil encontrar, en ese país, niños que crecen escuchando hablar cuatro o seis lenguas:

Uno de mis estudiantes, un joven oriya, casado con una tamil, habla también inglés en casa, vive en el barrio bengalí de Calcuta y sus hijos son criados por una nodriza hindustaní y un sirviente nepalés-burka. Esos niños crecen con seis “lenguas maternas”: el oriya del padre, el tamil de la madre, el inglés de ambos padres, el hindi de la nodriza y el guralí del sirviente.



La conclusión de esta cita es, de por sí, un alegato a favor del multilingüismo: “Cada una de esas lenguas representa una cultura diferente y contribuye a una cultura hindú común”.

La investigación psicolingüística sobre el multilingüismo de cuna es apenas incipiente porque ha costado mucho esfuerzo destruir las telarañas que impiden verlo. Las sospechas sobre esas situaciones –consideradas “anómalas”– se sustentaban en la convicción ideológica según la cual el monolingüismo es la situación ideal, normal y natural.

Regreso a la pregunta: ¿Es la alfabetización en lengua de cuna la situación más frecuente?

Claro está que, en sus orígenes, la alfabetización en Europa se hacía en una lengua que no se hablaba, el latín. No se trataba de leer diversidad de textos sino un canon reducido de textos autorizados por la autoridad religiosa. Llega la Revolución Francesa y ordena alfabetizar en francés, precisamente para imponer el francés como lengua nacional; por lo tanto, muchos niños franceses se alfabetizaron en una lengua que no era su propia lengua oral, ya que la Francia de entonces era plurilingüe (tanto como la de ahora, aunque cueste reconocerlo). Más aún, se trataba de una escuela que luchaba contra los modos de habla locales, calificando a lenguas y variantes dialectales con el peyorativo *patois*.

Pero aún en la actualidad muchos niños se alfabetizan en una lengua que apenas si entienden a nivel oral. Son hijos de desplazados, aquí en Europa. Son niños indígenas en muchos países de América Latina. Son muchísimos en Africa y en Asia.

Hace 50 años (en 1951), la UNESCO estableció la necesidad de alfabetizar en lengua materna, como manera de superar los terribles porcentajes de analfabetismo en los países del entonces llamado “Tercer mundo”. En esa época, la visión de la alfabetización era muy estrecha (algo muy parecido a la decodificación y muy alejado de la incorporación a las culturas de lo escrito, enfatizando el plural). La puesta en práctica de este principio (que no voy a discutir acá) es lo que ahora me importa.



Alfabetizar en la lengua materna a todos y cada uno de los grupos sociales es una utopía difícilmente alcanzable porque supone demasiadas condiciones a ser cumplidas (incluso si dejamos de lado la precariedad de los sistemas educativos, con aulas improvisadas, maestros mal formados y peor pagados y carencia de todo tipo de materiales).

Hay países con más de 50, más de 80 lenguas vivas.

Hay lenguas tan deprimidas y marginadas como las poblaciones que las hablan, poblaciones que no llegan a poder “producir” maestros para sus propios niños.

Sigue habiendo lenguas que se confinan a sí mismas al nivel oral, manteniéndose casi como códigos secretos de comunicación, sin voluntad para abrir esos secretos a otros hablantes u otros mundos, ya que eso hace la escritura.

Hay en México comunidades indígenas que desean que sus niños hablen y escriban cuanto antes en español, “porque a nosotros nos chingan en español”, manera popular de decir que los maltratan en la lengua dominante, como en la época de la colonia. Para ellos, es imperativo saber hablar y escribir en la lengua del dominador para defenderse y defender a la propia comunidad.

Como nadie puede prescribir las actitudes de los grupos humanos hacia las propias lenguas minoritarias, no basta con hacer el elogio de la alfabetización en lengua materna (perdón, en lengua de cuna) para convencer de inmediato a todos.

Las lenguas sin tradición de escritura pueden tener un alfabeto, hecho por lingüistas bien intencionados, pero carecer de usuarios nativos. Pueden tener algunos precarios libros didácticos. Pero eso no basta. No basta, por una larga lista de razones, algunas de las cuales son las siguientes: las maestras y los maestros pueden ser hablantes de la lengua de la comunidad, pero no tienen práctica de escritura en esa lengua. Por lo tanto, se limitan a escribir en la pizarra palabras sueltas u oraciones estereotipadas. No saben, de hecho, cómo se escriben textos variados en una lengua que no tiene tradición de escritura. No lo saben, porque, en efecto, no basta con hablar y conocer el alfabeto para saber escribir. Esos maestros sólo pueden ofrecer una alfabetización sin consistencia textual.



Recordemos que cuando en Cataluña se impuso el catalán para la enseñanza básica, tuvieron el buen tino de ofrecer espacios de discusión y apoyo pedagógico para las maestras que, aunque fueran hablantes nativas del catalán, y aunque el catalán tenía una larga tradición de escritura, no eran ellas mismas capaces de escribir textos en esa lengua. Sus dudas e incertidumbres requerían un espacio de consulta, precisamente para que pudieran enseñar con la confianza de estar “enseñando bien”.

Eso mismo ocurre con las lenguas nativas de América, pero con dos agravantes: no hay espacios de discusión con apoyo pedagógico y se trata de lenguas sin tradición de escritura. Una maestra de lengua tzotzil, una lengua mayense hablada en Chiapas, México, me contaba, en prolongadas conversaciones, cuán difícil le resultaba alfabetizar a sus alumnos en lengua tzotzil, precisamente porque ella misma no sabía escribir textos en esa lengua, aunque era hablante nativa. No tenía dificultades con el alfabeto sino con la construcción textual. Recién cuando se acercó a comunidades de nativos con voluntad de convertirse en escritores, empezó a dimensionar sus propias dificultades. La mayor dificultad tiene que ver con los procesos de toma de conciencia a los que nos obliga la lengua escrita. Al tratar de darle forma escrita al discurso oral comenzamos a adoptar una actitud analítica con respecto al habla. Al fijar las palabras, al ponerlas en cierto orden, la escritura nos obliga a tomar distancia con respecto al habla, a distinguir en el flujo de lo que decimos los matices, los énfasis, las perífrasis, los modos alternativos de decir... En suma, una actitud analítica que no existe en los actos de habla oral.

Cuando alfabetizamos en la “lengua de cuna” no reproducimos la oralidad conversacional. La lengua de la alfabetización –cuando se basa en textos y no en palabras sueltas– presenta un léxico que no es el de todos los días, un ordenamiento de las palabras que se aleja de lo cotidiano, giros, metáforas y expresiones que sorprenden por lo inusitado. En suma, los textos escritos presentan una lengua que es diferente de la oralidad cotidiana. En sus recuerdos autobiográficos, Jean Paul Sartre nos ofrece una estupenda reconstrucción de esa experiencia de extrañeza frente a la propia lengua:

Ana María me hizo sentar frente a ella, en mi sillita; ella se inclinó, bajó los párpados, se adormeció. De ese rostro de estatua surgió una voz de yeso. Yo perdí la cabeza. ¿Quién contaba, qué y a quién? Mi madre se había ausentado: ni una sonrisa, ni un signo de complicidad; yo



estaba en el exilio. *Y además no reconocía su lenguaje.* ¿De dónde sacaba ella su seguridad? Luego de un instante había comprendido: era el libro el que hablaba. Salían de allí frases que me daban miedo: eran verdaderos ciempiés, hormigueaban sílabas y letras, estiraban sus diptongos, hacían vibrar las consonantes [...] La historia, por su parte, se había vestido de domingo: el leñador, la leñadora y sus hijas, todos esos personajes, nuestros semejantes, habían asumido majestuosidad; se hablaba de sus harapos con magnificencia, las palabras impregnaban las cosas, transformando las acciones en ritos y los acontecimientos en ceremonias (Jean Paul Sartre, *Les Mots*, París: Gallimard, 1964: 34-35. La traducción y cursivas son mías).

Es obligatorio que sea así, incluso en los casos más próximos de lo conversacional: inicio una carta escribiendo lugar y fecha de mi acto de escritura y termino escribiendo mi nombre. En el medio, un largo monólogo sin interrupciones. Algo muy distante de la oralidad conversacional, aunque le escriba a mi abuelita.

La distancia entre lengua oral y lengua escrita es ineludible. Claro que todo es cuestión de grados y de aceptación social: si la lengua oral es despreciada todo será muy difícil, si ella es valorada, el bilingüismo (y la bi-alfabetización) se verán facilitados.

Yo hice mi escuela primaria en Argentina, en una época en que la escuela luchaba contra el voseo y pretendía imponer el tú en la comunicación escolar². Se luchaba contra el voseo bajo un lema imperativo: “hablar bien para escribir bien”. O sea, la idea ingenua según la cual la escritura reproduce el habla transformada en su contrasentido: modificar el habla para garantizar una buena escritura (según normas y cánones estipulados por los manuales). Por lo tanto, tampoco nosotros escribíamos la lengua materna, en su variante local. Y al leer, la situación era todavía peor: había que diferenciar oralmente la *doble ele* de la *y griega* en contextos en donde no hay diferencia en el habla³. Una pronunciación forzada y afectada nos hacía leer *lluvia*, *pollo*, *calle* y demás palabras con doble ele, creando entidades orales prestigiosas pero incomprensibles, ya que las palabras que conocíamos eran *yuvia*, *poyo*, *caye*. Muchos años más tarde, siendo ya investigadora, tuve la oportunidad de entrevistar sobre este mismo problema a niños y niñas de barrios marginados de Buenos Aires. Sobre este mismo problema, porque no vayan a creer que se

² El voseo es una variante de la segunda persona gramatical, que afecta las desinencias verbales: *tú tienes* vs *vos tenés*.

³ En la mayor parte del mundo hispano existe el *yeísmo*, que consiste en homologar, en la pronunciación, Ll a Y. En lo que sigue, utilizo la oposición ll/y para indicar lo siguiente (en casos en donde la ortografía normativa de las palabras es con Ll inicial): escribo las palabras con Y inicial para indicar la pronunciación propia a Buenos Aires, con una consonante próxima a la J del francés en *jambe*. La pronunciación afectada de Ll corresponde a una consonante lateral dorsopalatal (como en italiano GL en *figlio*).



trataba de una moda pasajera: décadas habían pasado y la escuela seguía impermeable a la oralidad dominante, la cual proseguía su camino tan imperturbable como la escuela misma. Esos niños me hicieron saber de qué manera ellos intentaban dar significado a esta extraña dicotomía: *pollo* era el vivo y *poyo* el que se compra ya muerto para cocinarlo; las *calles* eran asfaltadas mientras que las *cayes* eran de tierra y lodo cuando *yovía*, ya que la *lluvia* sólo existía en los libros.

La conclusión es que la alfabetización es también el descubrimiento de la diversidad lingüística, aunque se trate de variantes de la propia lengua.

Pero volvamos a nuestro tema central: ¿es posible instrumentar a la escuela obligatoria para trabajar con la diversidad? ¿Es posible hacerlo de manera que se ofrezcan situaciones de aprendizaje desafiantes, que importen por igual a todos los niños? Recordemos que la filosofía de la escolaridad básica obligatoria confundió siempre igualdad con homogeneización. Debía formar a ciudadanos con iguales deberes y derechos ante la ley. Hizo suyo el eslogan: “un país, una lengua”. Agreguemos: una lengua correctamente hablada, la única que podía dar acceso a la escritura.

Era inevitable que ello sucediera. La constitución de los Estados nación, particularmente en Europa, defendía fronteras inestables y, dentro del territorio definido, encontraba enormes diferencias. La diferencia que más afecta al quehacer educativo es la diferencia lingüística: lenguas diversas coexisten en un mismo territorio nacional además de variantes dialectales de una misma lengua. Una nación, una lengua... y un único sistema de pesas y medidas, un calendario, una única moneda, una única bandera. La lengua forma parte de los objetos simbólicos de unificación nacional. Por lo tanto, negación de las diferencias.

Pero las diferencias lingüísticas son tenaces. Sobreviven en las peores condiciones: perseguidas, denigradas, maltratadas. Está claro que no todas sobreviven, pero algunas de las que sufrieron persecución explícita –como el euskera en la época de Franco– parecen haber logrado nueva vitalidad.

¿Qué pasa con la diversidad en el terreno escolar?



Por razones histórico-político-ideológicas la escuela ha tendido históricamente a negar la diversidad. Como la negación no es uno de los mejores mecanismos de defensa, las diferencias reaparecían. Las primeras diferencias reconocidas no fueron diferencias de grupos sociales sino diferencias individuales. Las diferencias en el rendimiento escolar dieron lugar a los primeros tests de inteligencia así como a las escuelas especiales. En consecuencia, esas diferencias individuales reconocidas no modificaron en absoluto la ideología escolar. Los niños “excepcionales” salieron de la escuela común para asistir a “escuelas especiales”. Se idearon escuelas para todo tipo de deficiencias: intelectuales, auditivas, visuales.... y así siguiendo.

Pero el catálogo de las deficiencias específicas ha ido creciendo (y ahora ya no son deficiencias sino “niños con necesidades específicas”). No podemos llegar al absurdo de tantas escuelas especiales como casos de diagnóstico (incluido el nuevo, discutible y medicado “síndrome de hiperactividad y déficit de atención). Por lo tanto, asistimos a un movimiento en sentido opuesto, hacia la integración de los niños “excepcionales” en grupos normales.

Sin embargo, las diferencias más tenaces, las que más afectan la ideología escolar, no son individuales (ceguera, sordera o lo que sea) sino las que provienen de grupos socio-culturales que pugnan por ser reconocidos y valorados.

¿Cómo tratar eso en términos de un sistema educativo municipal, regional o nacional? Las migraciones en el escenario globalizado ya no son lo que eran antes. Los refugiados por razones de persecución política subsisten y, desgraciadamente, subsistirán.

Pero los desplazados –no refugiados– por razones económicas son actualmente la mayoría. Acá en Europa y allá, en América. Europa occidental tiene en la mira a los habitantes de las ex colonias y a la Europa del Este. Latinoamérica, tierra de colonización, tiene en su haber las diferencias internas. México no sabe qué hacer con los centroamericanos que la eligen como territorio de paso hacia la frontera norte (USA o Canadá) y Argentina no sabe qué hacer con los bolivianos o paraguayos que la eligen como territorio prometido (ya que USA está demasiado lejos).



Países formados con el mestizaje de españoles con indias (como México), países formados con los negros esclavos y una variopinta población de origen europeo y asiático (como Brasil) o países formados básicamente por inmigración europea (como Argentina) no pueden pensar en la pureza de la sangre (suponiendo que tal cosa exista), pero también discriminan. No hay pueblos intrínsecamente discriminadores sino circunstancias socio-históricas y políticas que hacen surgir actitudes discriminatorias.

Es fácil ser tolerante hacia “el otro” cuando hay riqueza y empleo para repartir, cuando hace falta fuerza de trabajo para explotar las riquezas del suelo o del subsuelo. En épocas de crisis las cosas cambian: los inmigrantes se convierten en personas sucias y malolientes, revoltosos, indisciplinados... o sea, indeseados. De allí se pasa rápidamente a la inculpación sin pruebas: delincuentes o propensos a serlo. Probables individuos “al servicio del crimen organizado”, como se dice ahora. Ejemplos sobran: la reciente y polémica ley de Arizona contra los indocumentados latinos, tanto como la expulsión de los gitanos en Francia son los más recientes.

La escuela pública europea está llena de hijos de inmigrantes. Ya no se los puede ignorar. La tendencia más fácil y más superficial es hacia la integración folclórica, celebrando festivamente la diversidad. Por ejemplo: ¿cómo se festeja la llegada del año nuevo en tu país?; ¿con qué tipo de fiesta?; ¿con qué tipo de comida? (pasando por alto que el punto de partida del conteo de los años es diferente para cada tradición calendárica y el por qué de esas diferencias).

Califico de folclórico a este acercamiento (muy popular en USA) porque ignora las dimensiones dramáticas insoslayables del reconocimiento de la diversidad. No es fácil entenderse cuando “el otro” nos dice que el futuro está detrás nuestro, porque no lo podemos ver, mientras que el pasado está delante, porque lo podemos ver (así piensan el tiempo los pueblos mayas). No es fácil entenderse cuando nuestros gestos de amistad pueden ser interpretados como invasivos. Y así siguiendo.

Este acercamiento folclórico tampoco “ancla” en los aspectos cognitivos de la diversidad.



Insisto en las dimensiones cognitivas de la diversidad porque la institución escolar tiene como función primordial producir nuevos conocimientos y evitar el desconocimiento (así como el sistema de salud pública tiene como función primordial mantener la salud de la población y evitar la enfermedad). Hay muchas otras funciones que se le pueden agregar al sistema educativo, pero la única que la distingue de otros sistemas públicos es la antedicha: producir nuevos conocimientos y evitar el desconocimiento.

¿Cómo se puede asumir la diversidad de lenguas (y de sistemas de escritura) en la alfabetización inicial, logrando que los niños enfrenten desafíos cognitivos que los ayuden a comprender las complejidades de la escritura? ¿Será posible pasar de la diversidad como obstáculo pedagógico a la transformación de esa misma diversidad en ventaja pedagógica?

Voy a dedicar la última parte de mi exposición a dar la palabra a niños de 3 a 6 años que piensan y discuten sobre la diversidad de escrituras. Son niños italianos, del Comune di Torino, norte de Italia (una región famosa por sus innovaciones pedagógicas).

Voy a presentarles algunos breves ejemplos de una experiencia reciente que intenta hacerse cargo de la diversidad de una manera muy creativa: tratando precisamente de convertirla en objeto colectivo de reflexión.

Se trata de datos parcialmente publicados⁴, que estoy presentando ante ustedes con autorización de las autoras y que han sido llevados a cabo en preescolares y escuelas primarias públicas del Comune di Torino, en Italia. Varios equipos coordinados por la profesora Lilia Teruggi, de la Università di Milano, quien tiene varios años de experiencia con una extraordinaria escuela bilingüe donde niños oyentes y sordos aprenden juntos. La escuela es estrictamente bilingüe: los oyentes aprenden la lengua de señas y los sordos aprenden el italiano (con énfasis en el italiano escrito). Pero no voy a hablar de los sordos.

Veamos los problemas que se plantean en escuelas donde los alumnos italianos comparten el tiempo escolar con niños hijos de inmigrantes. Veamos qué ocurre cuando las educadoras se atreven a abrir el abanico de las diversas lenguas y las diversas escrituras con niños de 4-5 años, en proceso inicial de alfabetización, y con niños de 6 años al comienzo de la escuela primaria. Las situaciones didácticas, conducidas por las educadoras, consisten

⁴ L. Teruggi, *Sistemi di scrittura in altre lingue, l'apporto dell'aprendimento dell'italiano*, en *Quaderni di didattica della scrittura*, II, 2009, pp. 65-82.



en trabajar en pequeños grupos donde hay un número variable de niños extranjeros. La educadora aporta una historia tradicional (conocida por los niños) escrita en italiano y en otra lengua. Los niños son invitados a explorar los libros y a escuchar la lectura en las dos lenguas. Si la educadora es bilingüe, ella misma lo hace; si no lo es, pide ayuda a algún pariente de los niños extranjeros.

Niños de 4 y 5 años realizan, en esas condiciones, descubrimientos muy importantes⁵. Por ejemplo, frente a una versión en árabe de un cuento conocido, los niños reconocen que se trata de escrituras diferentes:

Matteo: -Non lo so, io non conosco queste scritte [No sé, no conozco esta escritura].

Francesca: -Anch'io non le conosco [Yo tampoco la conozco].

Rocco: -Ma non c'è la mia lettera, la R [No está mi letra, la R].

Matteo: -Non c'è neanche la M [Tampoco está la M].

Matteo: -Questa è una scritta e questa è un'altra (confrontando i due libri) sono diverse [Esta es una escritura y esta es otra (comparando los dos libros) son distintas].

Francesca: -La nostra scritta è in italiano [Nuestra escritura es en italiano]

La desorientación por no encontrar la inicial del propio nombre (Rocco busca la R y Matteo busca la M) no les impide seguir explorando y Matteo –guiándose probablemente por la tapa del libro conocido– descubre espontáneamente que la manera “de abrir el libro” es contrapuesta:

Matteo: -Questo libro lo apri diverso! [¡Este libro se abre de otro modo!].

Insegnante: -Ci stai dicendo che questo libro lo apri diverso, ti puoi spiegare meglio? [Estás diciendo que este libro se abre de otra manera, puedes explicarlo mejor?].

Matteo: -Questo si apre così (libro en árabe, orden correcto de páginas) e questo così (libro italiano, orden correcto de páginas) e vuol dire che è diverso! [este se abre así (libro en árabe, orden correcto de páginas) y este así (libro italiano, orden correcto de páginas) y quiere decir que es distinto!].

Los niños logran vincular las distintas escrituras con distintas lenguas orales:

Sara: -Non capisci perché si scrive diverso, è un altro modo di scrivere [No se entiende porque se escribe distinto, es una manera distinta de escribir].

Ilaria: -Sì, perché noi parliamo l'italiano perché siamo in Italia e in Francia si parla il francese [Sí, porque nosotros hablamos italiano porque estamos en Italia y en Francia se habla el francés].

⁵ Por razones de espacio, junto aquí intervenciones de grupos diversos que, en la presentación oral, fueron diferenciados.



Federica: -Sono due modi diversi di parlare [Son dos maneras distintas de hablar].

Alex: -Anche di scrivere [Y también de escribir].

Enfrentan, con gran sutileza, los problemas de la traducción (en el caso de una lectura consecutiva, por parte de la maestra, del mismo texto en italiano y en portugués):

Giovanni: -Ho capito, ma certo è scritta in un'altra lingua! [¿Entendí, está escrito en otra lengua!].

Cristina: -Sì, sì, è in inglese [Sí, sí, es inglés].

Giorgio: -No, no, è in francese [No, no, es francés].

Giovanni: -Forse è spagnolo [Quizás es español].

Jacopo: -Sì, sì, è spagnolo, ha ragione Giovanni [Sí, sí, es español, tiene razón Giovanni].

Insegnante: -Ma come avete fatto a capire? [¿Cómo lo supieron?].

Cristina: -L'ho capito perché una parla in italiano e l'altra in un'altra lingua [Lo entendí porque una habla en italiano y la otra en otra lengua].

Giorgio: -Lo abbiamo capito quando la maestra l'ha letta [Lo entendimos cuando la maestra lo leyó].

Insegnante: -Ma perché? [¿Pero por qué?].

Giovanni: -Perché hai cambiato la voce [Porque cambió la voz].

Daniele: -Non la voce, ma il suono delle lettere [No la voz, sino el sonido de las letras].

Coco: -Ha ragione Daniele, la voce della maestra è sempre uguale [Tiene razón Daniele, la voz de la maestra es siempre igual].

Niños de 5 años logran una eficiente comparación entre “letras de Italia” y letras “parecidas”, al comparar un texto en italiano con otro en francés (*Le petit prince*). Entonces la educadora los confronta con una pregunta desafiante:

Insegnante: -Bambini ma se queste lettere sono uguali alle nostre perché noi non riusciamo a leggerle? [Niños, pero si estas letras son iguales a las nuestras, ¿por qué no las podemos leer?].

Giovanni: -Perché sono messe in un altro modo [Porque están puestas de otra manera].

Ivan: -Le lettere sono uguali ma non la scritta [Las letras son iguales pero no la escritura].

Los niños llegan a un descubrimiento fundamental: con las mismas letras, pero en distinto orden, se escriben lenguas diferentes.

En un grupo de primero de primaria, la exploración de un texto en español desencadena una serie de reflexiones sobre el italiano, a partir de la palabra *llama*:

Marco: -Non è una parola italiana perché in italiano non ci sono lettere che iniziano con la doppia [No es una palabra italiana porque en italiano no hay letras que empiezan con la “doppia”].

Cristian: -È vero, perché in italiano la doppia si trova in mezzo [Es cierto, porque en italiano la “doppia” se encuentra en el medio].

Alessandro: -La doppia non può essere né all'inizio né alla fine [La “doppia” no puede estar al inicio ni al final].



Estos niños de primero de primaria están afrontando, gracias a la confrontación con una lengua escrita desconocida, un difícil problema ortográfico del italiano (las consonantes dobles) que aparece en años posteriores del curriculum. La maestra se atreve a plantear esto como problema de investigación y los niños llegan a una muy razonable lista de reglas para el uso de las dobles consonantes, a partir de la confrontación de escrituras.

En consecuencia, la diversidad de escrituras no es un obstáculo para la alfabetización inicial. Las diferencias ayudan a distinguir las letras propias de las ajenas, el ordenamiento propio del ajeno, cuando las grafías son iguales. Es la extrañeza que suscita la curiosidad intelectual, no el prejuicio.

Los intercambios lingüísticos suponen comunicación entre diferencias, a pesar de las diferencias, sin la pretensión utópica de anular las diferencias. El gran lingüista Roman Jakobson escribió lo siguiente: “Equivalencia en la diferencia es el problema central del lenguaje”. La traducción no iguala: solo permite comparar.

Cuando las minorías lingüísticas son puestas en relieve, positivamente, todos ganamos: los de las minorías, porque son valorizados. Pero quienes más ganan son los de la mayoría.

La fuerza de las minorías consiste en hacer pensar a las mayorías.

