

A black and white profile photograph of Emilia Ferreiro, an elderly woman with her hair pulled back into a braid, smiling slightly. The image is the background for the top half of the book cover.

**ALFABETIZACIÓN
DE NIÑOS Y ADULTOS**
TEXTOS ESCOGIDOS

EMILIA FERREIRO

Paideia Latinoamericana / 1

ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS Y ADULTOS

Paideia Latinoamericana

Colección dirigida por Humberto Salazar

ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS Y ADULTOS

TEXTOS ESCOGIDOS

Emilia Ferreiro



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN
DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Pátzcuaro, Michoacán, México, 2007

*El doctor César Picón Espinoza coordinó originalmente esta serie editorial.
El CREFAL agradece su valiosa colaboración.*

*La selección de los trabajos del presente volumen fue realizada por la autora,
con la asistencia editorial de Arizbeth Soto.*

© Primera edición, 2007

© Emilia Ferreiro

© Derechos reservados para esta edición:

Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe

Av. Lázaro Cárdenas núm. 525, Col. Revolución

C.P. 61609 / Pátzcuaro, Michoacán, México

ISBN: 978-968-9388-01-2

Impreso en México

Printed in Mexico

Contenido

Al lector	9
Nota introductoria	11
Breves comentarios sobre la trayectoria académica de Emilia Ferreiro	13

PARTE I

Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura	19
La escritura antes de la letra. La evolución de las conceptualizaciones de la escritura	209

PARTE II

Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?	259
La revolución informática y los procesos de lectura y escritura	279
Nuevas tecnologías y escritura	289
El mundo digital y el anuncio del fin del espacio institucional escolar	299
La formación docente en tiempos de incertidumbre	307

PARTE III

Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura	319
Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región	325
El Proyecto Principal de Educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo	345
Comentarios sobre la noción de “necesidades básicas de aprendizaje”	377
El bilingüismo: una visión positiva	385

PARTE IV

La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita.....	399
Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget	411
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	421

AL LECTOR

Recogerán los volúmenes de esta colección una muestra representativa, antológica, de la más importante producción sobre temas relativos o colindantes con la Educación de Adultos, de los investigadores educativos y pedagogos más destacados de América Latina y el Caribe. *Paideia Latinoamericana* es la fórmula verbal en la que sintetizamos nuestra intención de recuperar y compartir, con el interesado lector-educador, los más altos desarrollos de la investigación, la reflexión y el análisis sobre la educación con jóvenes y adultos en nuestros países.

La intención que nos mueve es simple: reunir, en volúmenes físicamente perdurables y tipográficamente dignos, lo que el desdén de las políticas educativas, la falta de óptimas oportunidades editoriales y la incultura bibliográfica han mantenido en no pocas ocasiones en un parcial desconocimiento.

La producción de los educadores y pensadores sobre la Educación de Adultos en América Latina es vasta, diversa, desigual, editada en tirajes breves y con serios problemas de distribución, poco sistematizada y casi por lo general condenada a una insuficiente «recepción». Esto tiene que ver con muchos factores. Para empezar —hay que decirlo—, con la escasez de lectores de libros de tema educativo aun entre nuestros educadores y, más señaladamente, entre la mayoría de nuestros funcionarios educativos.

La educación con jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, cuando es pertinente y responsable, desborda lo estrictamente educativo y se inserta en la ardua problemática social que caracteriza a la mayoría de nuestras sociedades. Consecuentemente, una colección como ésta, de educadores y pedagogos de adultos latinoamericanos, llevará inevitablemente la impronta de esos latidos, de esas *venas abiertas* que son al mismo tiempo los *vasos comunicantes* con el resto del mundo que vive circunstancias parecidas de desigualdad social y reclamos de justicia, en la búsqueda siempre comprometida de construir entre todos un mundo a la altura de nuestros sueños.

Humberto Salazar
Director General del CREFAL

NOTA INTRODUCTORIA

La invitación del CREFAL me ha permitido reunir un conjunto de textos dispersos que, por distintas razones, me ha parecido conveniente rescatar ya que fueron publicados en lugares de difícil acceso. Me corresponde explicitar los criterios de selección.

He organizado estos materiales en cuatro secciones, que constituyen otros tantos aspectos de mi producción en el campo de la alfabetización. Esos trabajos se extienden sobre un amplio arco de tiempo que va de 1983 a 2006. En un anexo, al final de este libro, aparecen los datos acerca de la publicación de los trabajos originales incluidos en esta selección.

La primera sección agrupa trabajos de investigación sobre niños y adultos. El primer trabajo es el más extenso y tiene la forma propia de un reporte de investigación. Presenta los resultados del único trabajo de investigación que realicé en México con sujetos adultos, un trabajo que en su momento creí necesario continuar y, por esa razón, su última sección se titula “Conclusiones inconclusas”. Por esa misma razón nunca autoricé su publicación como libro, aunque sé que fue traducido al francés y portugués y circuló en esas lenguas entre investigadores. A pesar de su restringida circulación —sólo apareció publicado en uno de los documentos de investigación de la serie Cuadernos DIE— ha sido fuente de inspiración para otros educadores e investigadores y por eso me parece conveniente ponerlo nuevamente en circulación. Ya han pasado más de veinte años de este trabajo de investigación y es muy poco probable que regrese a los adultos en mis investigaciones futuras. Ningún trabajo de investigación puede considerarse completamente cerrado; la incompletud de este trabajo pionero puede suscitar nuevas investigaciones que lo prolonguen e intenten completarlo.

La investigación sobre adultos hace continuas referencias a resultados de las investigaciones con niños. Era preciso, pues, incluir algún trabajo que diera un panorama sintético y claro de los principales resultados sobre el proceso a través del cual los niños se apropiaban conceptualmente de la lengua escrita. Elegí un trabajo originalmente redactado y publicado en francés con el título —difícil de traducir al español— “L’écriture avant la lettre”. Es una síntesis de varias investigaciones y por ese motivo

fue elegido ya que permite obtener una visión de conjunto, en pocas páginas, de muchos resultados relevantes.

La segunda sección del presente libro reúne cinco trabajos donde se utilizan los resultados de investigación para reflexionar sobre el impacto de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) sobre nuestra definición de “persona alfabetizada” y, en general, sobre las exigencias de la alfabetización a partir de la rápida diseminación de los medios electrónicos de producción y circulación de textos e imágenes. Estos trabajos son, necesariamente, más recientes (de 1999 a 2006). Lo que allí se sostiene vale tanto para la alfabetización de niños como de jóvenes y adultos. El trabajo más reciente de los allí incluidos analiza la escritura condensada (y a menudo criptográfica) utilizada por los jóvenes al chatear o enviar mensajes en SMS.

La tercera sección agrupa reflexiones sobre políticas públicas de alfabetización. Tres textos fueron presentados, por invitación, en reuniones de la UNESCO. En los años 1980-90, adquirió relieve internacional un dato persistente de los sistemas educativos de América Latina: las tasas de repitencia, particularmente al inicio de la educación obligatoria, eran alarmantes. Ese problema ha variado desde entonces. Sin embargo, he decidido dejar tal cual esos trabajos porque me parece que ayudan a poner en una perspectiva histórica los debates actuales.

Esta tercera sección concluye con algunas reflexiones sobre el bilingüismo, con especial énfasis en el bilingüismo asociado a las lenguas indígenas de nuestra región. Son apenas “apuntes” sobre un debate siempre vigente, donde a menudo se tiende a considerar de manera normativa la escritura de lenguas sin tradición de escritura (o, al menos, sin continuidad histórica en los usos sociales de la escritura). No pretendo dar una palabra final sobre un problema de tantas facetas como éste, sino apenas señalar algunos de los problemas que van más allá del conjunto de letras y diacríticos a ser usados.

He manifestado, en múltiples publicaciones e intervenciones orales, que la teoría psicogenética de Jean Piaget ha constituido para mí un marco teórico sin el cual difícilmente hubiera elaborado las hipótesis iniciales y el modo de acercamiento que me ha permitido poner de manifiesto hechos nuevos en el proceso de alfabetización (de niños y adultos). No se trata de una aplicación mecánica de principios teóricos desarrollados en otros ámbitos del conocimiento. Se trata de comprender la relación epistémica que se establece entre un sujeto de conocimiento y un objeto a ser conocido. Para dar algunas pistas de la compleja relación entre una teoría y nuevos objetos de conocimiento he agregado una última sección, donde pongo a disposición de los lectores dos textos de difícil acceso, ambos publicados en 1996, año en que se conmemoró, a nivel internacional, el centenario del nacimiento de Jean Piaget, mi Maestro.

Emilia Ferreiro
México, D.F., febrero 2007

BREVES COMENTARIOS SOBRE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE EMILIA FERREIRO

Emilia Ferreiro es Doctora en Psicología por la Universidad de Ginebra, Suiza (1970). Actualmente es profesora-investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. En su vasta producción científica la publicación del libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979)¹ ocupa un sitio particular. Este libro abrió paso a una línea de investigación original por su propuesta metodológica y por los resultados que de ella se desprendieron. La investigación psicolingüística de corte psicogenético, que desarrolla desde entonces, ha resultado crucial para comprender la complejidad de los problemas inmersos en la apropiación de la escritura. La calidad de su trabajo como investigadora, profesora y pionera de diversos proyectos educativos está constatada por las múltiples distinciones que le han conferido prestigiadas instituciones en América Latina, Estados Unidos y Europa, entre ellas siete Doctorados *honoris causa*.

En la mesa de trabajo de Emilia Ferreiro siempre hay un proyecto naciendo, siendo atendido con intensidad o haciendo sala de espera. De su disciplina y desempeño científico no hay mejor testimonio que sus textos. Éstos son estudiados en las aulas de universidades en diferentes lugares del mundo, citados en la literatura sobre alfabetización y educación, solicitados en congresos académicos o de discusión sobre políticas públicas en materia de educación, recuperados en la planeación de planes de estudio y otros proyectos de relevancia social.

A Emilia Ferreiro se le reconoce como discípula de Jean Piaget. Vale decir que esta denominación no viene dada por haber cursado sus estudios de Doctorado en la Universidad de Ginebra.² El mérito propio consiste en haber recuperado la esencia de la

¹ *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI Editores (20ª edición, 1999), México, 1979.

² Jean Piaget dirigió la tesis de doctorado de Emilia Ferreiro y escribió el prólogo cuando fue publicada como libro en 1971.

investigación psicogenética, planteándose un marco de referencia pertinente a la investigación que, sobre adquisición de la lengua escrita, daba inicio a fines de los años setenta. La psicogénesis de la lengua escrita no ha sido, en modo alguno, una réplica de los trabajos de Piaget.³ Más aún, se trata de un verdadero ejercicio de construcción conceptual, metodológica y teórica. Ello se expresa en la definición misma de la lengua escrita como objeto de conocimiento con alto valor social, y no como una mera técnica de transcripción de la oralidad; en el reconocimiento de los complejos procesos a los que se enfrentan quienes tratan de comprender el sistema de escritura; en el diseño de situaciones experimentales a través de las cuales es posible *dar voz* a los escritores debutantes respecto de su propio saber, reconociéndolos como sujetos de aprendizaje.

Esta forma de caracterizar la escritura y su aprendizaje dio lugar al análisis crítico de Emilia Ferreiro en torno a las prácticas escolares de escritura y su relación con los altos índices de reprobación escolar en los grados iniciales: no es posible hacer cargar a los niños el peso del fracaso escolar sin que el sistema educativo cuestione la pertinencia de las condiciones en que se plantea la alfabetización. Emilia ha puesto en relieve el respeto que nos merece el esfuerzo auténtico de quienes se empeñan por comprender la naturaleza del sistema de escritura.

*Los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender,*⁴ es la rúbrica para uno de sus trabajos más recientes. En esta expresión reitera que el aprendizaje es un estado potencial de desarrollo, un beneficio que, bien sabemos, no es exclusivo de la infancia.

Hay en Emilia Ferreiro una disposición permanente para aprender. En los últimos años ha promovido una sobria reflexión sobre el sitio de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la cultura escrita. De estas reflexiones es producto el CD *Los niños piensan sobre la escritura* (2003). En él se conjuga una serie de materiales multimedia, cuya apuesta es sacar provecho de las plataformas electrónicas para una difusión enriquecida de la producción científica. En esta misma línea se encuentra el sitio *Chicos y escritores*,⁵ la intención de este proyecto ha sido favorecer situaciones de comunicación creativa entre niños autores de sus propios textos, o entre los chicos escritores y los autores experimentados. Emilia se mantiene al margen de los discursos maniqueos sobre las bondades o los perjuicios tecnológicos, y opta por plantear alternativas de uso, las cuales no desconocen el desafío social que su implementación conlleva.

³ Como Ferreiro misma lo declara, la escritura no fue nunca objeto de estudio en los trabajos de Piaget.

⁴ E. Ferreiro. *Los niños piensan sobre la escritura*. CD *Multimedia*, Siglo XXI Editores, México, 2003.

⁵ www.chicosyescritores.org Proyecto a cargo de Marina Kriscautzky, realizado por un convenio entre el Fondo de Cultura Económica y la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico de la UNAM.


La trayectoria de esta investigadora está perfilada, pues, por un doble matiz. Por una parte, está el rigor teórico y metodológico de sus proyectos; por otro lado está su empeño por comprender la problemática social y cultural en que se encuentra inscrita la lengua escrita. Nada mejor para dar muestra de ello que sus propias palabras:

[...] Recordemos que, a nivel mundial, los objetivos pedagógicos más básicos siguen esperando su realización. Recordemos que la UNESCO definió esta década como “década de la alfabetización”, porque los objetivos de educación para todos, establecidos en 1990 en la reunión de Jomtien (Tailandia), están lejos de haberse cumplido. La profunda desigualdad que caracteriza a la relación entre países (y dentro de cada país) atenta contra el cumplimiento de objetivos educativos que suponen igualdad de derechos y oportunidades. ¿Cómo alfabetizar en un mundo profundamente desigual, donde el incremento de la concentración de la riqueza en pocas familias y pocas empresas es tan escandaloso como el número de niños que nacen con una esperanza de vida menor a cinco años y con el aumento del número de adultos que sobreviven con menos de un dólar diario? ¿Es la brecha digital la que debemos considerar en primer término? ¿De qué estamos hablando?⁶

Los comentarios que he compartido en este espacio pretenden invitar a revisar el trabajo de Emilia Ferreiro. La lectura de sus textos nos recuerda la conveniencia de recuperar los resultados de la investigación científica para orientar de mejor modo nuestras buenas intenciones en la práctica educativa. En este sentido, sus textos constituyen un material de estudio básico para los involucrados en el tema de la alfabetización. Al valor académico de sus escritos, hay que agregar el gozo por la cultura escrita plasmado en ellos. Es la traza de una pluma plena, conocedora y respetuosa de la lengua; una pluma que se preserva fresca, impetuosa y, en más de una ocasión, desafiante... Es decir, joven.

Arizbeth Soto

⁶ E. Ferreiro. “Bibliotecas, escuela y nuevas tecnologías”. *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 2005, pp. 33-35.



PARTE I

Los adultos no alfabetizados
y sus conceptualizaciones del sistema de escritura

La escritura antes de la letra. La evolución
de las conceptualizaciones de la escritura

LOS ADULTOS NO ALFABETIZADOS Y SUS CONCEPTUALIZACIONES DEL SISTEMA DE ESCRITURA*¹

INTRODUCCIÓN

¿Cuál es el conocimiento que los adultos pre-alfabetizados tienen del sistema de escritura? Esa es la pregunta que guió la investigación que aquí exponemos. Para aceptar la validez de la pregunta es preciso renunciar a la visión simplista que consiste en suponer que los analfabetos son ignorantes en este dominio específico. Es fácil aceptar que los adultos no alfabetizados pueden tener cierto conocimiento del mundo, manejar técnicas artesanales complicadas, conocer técnicas de cultivo, etc. Es difícil, en cambio, suponer que tienen algún conocimiento de la lengua escrita, ya que, de tenerlo, no serían analfabetos.

Esta visión es simplista porque supone que entre el “no saber y el saber” no hay prácticamente intermediarios, y porque suele confundir el conocimiento del nombre o el equivalente sonoro de los elementos del sistema (las letras) con el conocimiento del sistema mismo (el sistema alfabético de escritura) y su modo de funcionamiento.

Después de haber hecho una serie de investigaciones sobre niños pre-alfabetizados,² estamos en condiciones de afirmar que las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extra-escolar (es decir, que comienzan a elaborarse antes de que los niños reciban una instrucción escolar al respecto), y que ningún niño urbano —incluidos los de zonas marginadas— llega totalmente ignorante a la escuela primaria. La comprensión de este modo particular de representación del lenguaje, que

*Material publicado únicamente como *Cuaderno DIE* núm. 10 en 1983 y reeditado en 1992 en versión corregida con el mismo título, y también como *Cuaderno DIE* núm. 10, DIE–CINVESTAV, México, 147 páginas.

¹ Colaboradores en diversas etapas del proceso de investigación: Laura Navarro, Sofía Vernon, María Luz Loperena, Eva Taboada, Yolanda Corona, María Hope y Jorge Vaca.

² E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979; E. Ferreiro, 1982; E. Ferreiro, M. Gómez Palacio *et al.*, 1979.

es el sistema alfabético, sigue una serie de pasos ordenados que están influenciados por la información disponible, pero que no dependen enteramente de ella. Algunas de las conceptualizaciones de los niños son tan extrañas a los ojos del adulto como las que Piaget ha puesto de manifiesto en otros dominios (el conocimiento matemático y el del mundo físico, por ejemplo).

Aquí, como en otros dominios, es fácil caer en la tentación de confundir un modo extraño de organización con ausencia de organización. Encontrar la lógica interna de esos sistemas de ideas y de su progresión ha sido el objetivo central de nuestro trabajo.

En función de los resultados obtenidos con niños de 3 a 6-7 años nos resultaba absurdo suponer que los adultos no-alfabetizados carecieran de conocimientos acerca del sistema de escritura y su función (a pesar de que así se los considera en cualquier práctica alfabetizadora). Pero subsisten los siguientes interrogantes: ¿encontraremos en los adultos conceptualizaciones similares a las de los niños?; en caso afirmativo, ¿algunos de los niveles de conceptualización evidenciados por los niños estarán ausentes en los adultos, y cuáles de ellos?; ¿cuál será el grado de heterogeneidad que encontraremos entre los adultos?; y en caso de encontrar conceptualizaciones diferentes a las de los niños, ¿cómo podremos comprender la filiación entre unas y otras?

Con esos interrogantes emprendimos la investigación. Para conservar la dimensión comparativa era esencial mantener idénticas al menos algunas de las tareas que, con los niños, nos habían servido para establecer los niveles de conceptualización. Con las mínimas adaptaciones necesarias mantuvimos las siguientes situaciones (que serán presentadas en detalle en los capítulos correspondientes):

- clasificación de un material gráfico en términos de legible/no-legible (cuáles “sirven para leer” y cuáles no);
- interpretación de las partes de una oración escrita;
- interpretación de una transformación efectuada sobre esa misma oración;
- determinación de las separaciones necesarias de una oración escrita sin ellas;
- interpretación de textos breves acompañados de imágenes;
- escritura del nombre propio e interpretación de sus partes;
- otras producciones escritas (entre ellas, escritura del plural y de la negación correspondiente a una oración modelo);
- interpretación de actos de lectura y escritura.

A este conjunto de situaciones agregamos:

- identificación de letras y números en contextos reales (envases comerciales, notas, calendarios, billetes de lotería, etc., así como fotografías de textos que aparecen en las calles);

- interpretación de textos en los mismos contextos reales anteriores;
- anticipación de la función de esos mismos textos.



Esta investigación estuvo guiada por los interrogantes teóricos a los que aludimos previamente, pero también por una inquietud pedagógica: ¿no será posible considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que estos adultos saben, en lugar de partir de lo que ignoran? ¿No será acaso nuestra propia ignorancia acerca de los sistemas de conceptos de estos adultos lo que nos lleva a tratarlos como si fueran ignorantes? El respeto hacia la persona analfabeta no deja de ser un enunciado vacío cuando no sabemos qué es lo que habría que respetar. Conocer al adulto, para que el respeto hacia él sea también un respeto intelectual, nos parece esencial para guiar cualquier acción pedagógica que intente construir a partir de la que el sujeto ya haya construido por sí mismo, antes de esta acción.

En ese sentido, *todas* las propuestas de alfabetización nos parecen insuficientes (independientemente del éxito que se les atribuya), porque toman un punto de partida definido con toda independencia del sujeto de este aprendizaje. Ya sea que se decida por las letras, las sílabas, la palabra generadora o los enunciados, esa decisión se toma “desde afuera”, sin saber cómo conceptualiza el adulto analfabeto al sistema de escritura socialmente constituido.



Decidir las características de la muestra de sujetos no fue tarea fácil. En primer lugar, porque si bien las estadísticas señalan que “están aquí”, en la ciudad de México, no es evidente saber dónde encontrarlos. Los que asisten a algún centro de alfabetización quedaban excluidos, por estar en curso de aprendizaje. De hecho, fuimos a buscarlos a los sitios más variados: a comunidades, a fábricas, a sus lugares de trabajo, a sus casas, o de sus hijos (cuando éstos asistían a una escuela), o directamente, preguntando puerta por puerta en diferentes comunidades. Varios hombres fueron entrevistados en un reclusorio.

Tratamos de obtener su consentimiento para entrevistarlos con la verdad en la mano: les dijimos que estamos interesados en alfabetización de adultos, y ya que los “métodos” se suelen identificar con los libros, les dijimos que queríamos hacer nuevos libros para alfabetizar, pero que nos negábamos a hacerlos “desde un escritorio”, sin saber lo que a ellos les resulta fácil o difícil, y sin saber lo que ellos realmente saben, porque seguramente saben más de lo que creen saber.

Tuvimos cuando menos dos entrevistas con cada uno de ellos, el tiempo de las cuales variaba —con interrupciones de por medio cuando el contexto era la vivienda familiar— entre 45 y 90 minutos. En cada entrevista estaban presentes dos investigadores: uno que se encargaba de conducir la entrevista, y otro que se encargaba del registro manual y la grabación. Todos los registros finales resultan de la compaginación de las notas tomadas durante la entrevista con la grabación.

Para este tipo de estudios interesa más la indagación en profundidad de un número relativamente reducido de casos que las muestras masivas. Nos fijamos un número de alrededor de 60 sujetos, mitad hombres y mitad mujeres, además de un grupo inicial —que no entró en la muestra final— que se utilizó para poner a prueba los instrumentos y las consignas. Nuestra muestra final total es de 58 adultos, de los cuales 31 son hombres y 27 son mujeres.

¿A partir de qué edad alguien es un adulto? Nos fijamos arbitrariamente un intervalo de edad óptimo: entre 20 y 50 años. Sin embargo, este intervalo se extendió en la práctica, en el caso de los hombres, a 7 sujetos que habían sobrepasado los 50 y a 3 que tenían entre 60 y 66 años, pero que seguían activos en la esfera del trabajo. En el caso de las mujeres sólo en 3 casos sobrepasamos el límite de 50 años. En ambos grupos incluimos unos pocos sujetos de 17 y 18 años. La caracterización de la muestra es la siguiente:

CUADRO 1
Edad de los entrevistados

EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
17-29	9	11	20
30-39	8	5	13
40-49	4	8	12
50-59	7	3	10
60-66	3	-	3
Sujetos	31	27	58

CUADRO 2
Ocupación de los entrevistados

HOMBRES		MUJERES	
Obrero industrial	12	Amas de casa	14
Obrero eventual	6	Amas de casa y trabajos eventuales	7
Obrero de taller	1	Vendedor ambulante	1
Empleado de mantenimiento	3	Lavandería o servicio doméstico	3
Vendedor ambulante	3	Tabiquera (eventual)	1
Artesano	4	Atención lonchería	1
Responsable de lavandería	1		
Trailero	1		

Nota: Para los sujetos del reclusorio se consigna su ocupación anterior.

Según su lugar de procedencia los sujetos se dividen de la siguiente manera:

CUADRO 3
Lugar de procedencia de los entrevistados

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Nacidos en el D.F.	4	7	11
Ingreso al D.F. con edad de iniciar la escolaridad (menores de 8 años)	4	3	7
Origen rural, ingreso al D.F. de adolescentes o adultos (*)	17	21	38
Sin datos de procedencia	2	-	2

(*) Según el tiempo de residencia en el D.F. se caracterizan así: con más de 5 años de residencia en el D.F.: 17 mujeres y 17 hombres; con menos de 5 años de residencia en el D.F. sólo 3 hombres.

Si definimos como de “origen urbano” a los que nacieron en el D.F. o llegaron aquí en edad de iniciar la escolaridad, y como de “origen rural” a los otros, tenemos que el 31% de la población estudiada corresponde al primer grupo (origen urbano) y el 66% al segundo (origen rural).³

Con respecto a la asistencia a alguna institución educativa, los sujetos se dividen así:

CUADRO 4
Asistencia a instituciones educativas

Nunca recibieron instrucción formal	21
Recibieron alguna instrucción formal siendo niños	21
Recibieron alguna instrucción formal siendo adultos	14
Sin datos	2

Por “instrucción formal” nos referimos a la asistencia a algún plantel educativo (tanto de niños como de adultos). Hablaremos de “instrucción informal” cuando los sujetos hayan invocado el haber recibido enseñanzas de personas cercanas pero no dedicadas institucionalmente a la alfabetización.

Cómo definir a alguien como analfabeto. Intentamos adoptar *a priori* algún criterio “objetivo”, y todos fallaron. La mera respuesta negativa a la pregunta “tipo censo” (¿sabe Ud. leer y escribir?) no es un dato confiable: algunos responden que no, porque leen con dificultad y no tienen práctica de escritura. La posibilidad de firmar tampoco es un dato confiable: algunos de nuestros adultos hombres saben hacerlo, por exigencias laborales, pero es lo único que saben escribir (en realidad dibujan ciertas formas en cierto orden, sin comprender por qué ello es así). La ausencia de escolaridad previa no predice analfabetismo: algunos meses de escolaridad han resultado decisivos para algunos y nulos para otros. La presencia de otros miembros alfabetizados en la familia tiene efectos contradictorios: hay casos de hombres que están recibiendo influencia alfabetizante de sus esposas, y casos de hombres con hijos en la escuela secundaria que siguen siendo tan analfabetos como antes (cuando necesitan interpretar o producir un texto recurren a ellos, como quien recurre a un plomero o a un albañil en caso de desperfecto en la casa).

Finalmente, descubrimos que la única manera de saber si un individuo era o no analfabeto era comenzar la entrevista con él. Varios fueron descartados de esta mane-

³ Los estados de procedencia de la población de origen rural son: Estado de México, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Guanajuato, Puebla, Guerrero, Veracruz, Jalisco, San Luis Potosí y Tlaxcala.

ra, a pesar de declaraciones iniciales de no saber. (Dejamos de lado, en particular, a todos los que llegaron a leer correctamente todos los textos acompañados de imágenes, textos que eran oraciones cortas de 3 a 6 palabras, o palabras aisladas).

Por supuesto, tenemos casi tantas “maneras de ser analfabeto” como sujetos interrogamos. Pero esa heterogeneidad es la heterogeneidad de lo real, no de nuestra muestra. Más allá de ser adultos que no han tenido acceso a la lengua escrita y de ser pobres, no hay mucho en común entre ellos. No sólo difieren en la variedad y cantidad de oficios que han ejercido, sino también *en la manera de vivir el analfabetismo*. Este último punto es importante, porque, desde nuestra posición de alfabetizados, tenemos una marcada tendencia a pensar en la persona analfabeta como en alguien que sufre un déficit (particularmente si dicha persona debe vivir en un ambiente urbano). Esto es así en varios casos, pero no es necesariamente así. Demos la palabra a dos sujetos, que ejemplifican en cierta medida los extremos de un espectro donde todas las variaciones son posibles.

Anita es una mujer de 35 años, que trabaja como lavandera. Es oriunda de Oaxaca, de donde vino hace unos 20 años. Así nos cuenta su llegada al D.F.:

Cuando yo llegué aquí a México, no está usted para saberlo, pero tenía 14 años y me bajé en la terminal y a un tamarindo en su casetita le dije que era de pueblo, yo no conozco y necesito llegar aquí, y le enseñé la dirección, entonces ya me paró un coche y me llevó a casa de mi tía. Y ya de ahí empecé a trabajar hasta Las Lomas y ya le decía yo a mi patrona que no me dejara salir, no muchacha, tú tienes que tener tu descanso; no, yo prefiero quedarme a trabajar, no me deje salir; no, usted se va —porque era americana— usted se va. Entonces pues ya me iba, me llegaba nomás a Chapultepec y de ahí me regresaba para no perderme y fuera yo a salir en televisión y qué dirán mis gentes, ese era el temor que yo tenía, y ya después no.

Anita nos permite recuperar el lado más dramático de la vivencia del analfabeto como un minusválido: prefiere quedarse encerrada antes que vivir la vergüenza de perderse en la ciudad; el conflicto entre la moral puritana de su patrona —americana ella, nos aclara— que lava su conciencia dándole el descanso semanal, y la angustia de la muchacha analfabeta que no encuentra su brújula en la gran ciudad.

Anita ha hecho en estos 20 años progresos sensibles. Ha aprendido a utilizar las letras en calidad de índices que le ayudan a saber qué transporte tomar, puede interpretar correctamente precios de mercaderías, números de teléfono, etc., pero se sigue viendo a sí misma como minusválida.

En el otro extremo está *José Trinidad*, un hombre de 55 años interrogado en un reclusorio, también oriundo de provincia, que nunca fue a la escuela:

[...] porque cuando yo era chamaco no hubo escuela en mi tierra, no hubo escuela en ese tiempo y yo andaba cuidando a los animales y no había escuela, no había nada.

Con él tenemos el siguiente diálogo (la justificación de nuestras preguntas será dada en su momento):

¿Usted cree que hay algo que cambia entre la gente que sabe leer y la que no sabe?

Mire, hay muchos que saben leer y que no saben ni para qué es la lectura. En muchas cosas... Mire, aquí hay personas que son hasta ingenieros, tienen mucha escuela y se sientan a comer y ahí le dejan un desmoronado. Si yo hubiera estudiado o hubiera ido a la escuela, yo digo que la escuela da más, cómo le dijera, más decencia, por lo que estudia, y sería un título mejor para esa persona.

¿Usted piensa que cuando la gente aprende a leer y escribir cambia su manera de hablar?

Pues mire, yo creo que algunos, digamos que la educación de cada quien, ¿no? Si yo estoy estudiando de esto y de esto, voy a buscar un trabajo de que yo, pues, instruirme mi mente, mi estudio, ¿no? Y tenemos muchos que no, ¡cuántos se tiran al vicio, a la borrachera, y son hasta doctores y licenciados!

Claro, pero en el hablar, ¿usted piensa que hay diferencia?

Sí debe de haber.

¿Los que no saben leer y escribir hablan de una manera y los que saben de otra?

Hablan de otra. ¿Por qué? Por el estudio que tienen, y uno nomás habla cosas que luego, no sabe uno ni hablar; para acabar pronto: somos neófitos de muchas cosas.

José Trinidad no difiere demasiado, en su conocimiento de la lengua escrita, de Anita, pero vive su “ser analfabeto” de una manera totalmente diferente. Claro que preferiría haber estudiado y tener un título, pero eso no le impide tener un juicio despiadado hacia los alfabetizados (“y son doctores y licenciados”), ni jugar con los contrastes hasta el “efecto shock” (“no sabe uno ni hablar... somos *neófitos* de muchas cosas”). ¿Quién esperaría de la boca de un analfabeto la palabra “neófito” —palabra de léxico escrito por excelencia— para referirse a sí mismo? Es difícil imaginar una manera más elegante de “tomar distancias” y decirnos algo así como “no confunda usted analfabeto con ignorante; yo también sé usar el lenguaje culto, ese que dicen que es de los libros, nada más...”.

Entre el sarcasmo de José Trinidad y la angustia depresiva de Anita hay todos los intermediarios. Estos adultos nos enseñaron a hacer real la imagen estereotipada que

teníamos de ellos. Hubo quienes terminaron inscribiéndose en un curso de alfabetización después de nuestras entrevistas. Pero hubo también quienes se presentaron a ellas solamente después que les prometimos formalmente *no* inscribirlos en ningún curso de alfabetización. Para ellos, la alfabetización pareciera ser algo así como la natación: sería bueno saber leer, pero no pasa nada si uno no sabe; hay muchos otros “saber hacer” necesarios para vivir en este mundo.



A pesar de tanta heterogeneidad, ¿hay algo de común en estos adultos en la manera de conceptualizar la escritura? ¿Hay procesos constructivos similares a los de los niños para apropiarse de este objeto socialmente constituido? ¿Hay algo que pueda caracterizarse como “el modo pre-alfabetizado” de concebir la escritura, que existe más allá o más acá de las diferencias, y que los unifica sin homogeneizarlos? A estos interrogantes —y a otros— trataremos de responder en lo que sigue.

CAPÍTULO I: CONOCIMIENTO Y USO DE LETRAS Y NÚMEROS

A) Conocimiento y uso de letras

Sabemos que los niños aprenden extra-escolarmente mucho acerca del sistema de escritura aún antes de que se hayan enfrentado con las presiones sociales relativas al aprendizaje de la lengua escrita. El adulto no-alfabetizado que habita una gran urbe se enfrenta a diario con la necesidad de interpretar indicaciones tanto comerciales como no-comerciales. Tendemos a pensar que un adulto analfabeto debe desconocer todo acerca de las letras. En esta sección trataremos de poner a prueba esta suposición. Nuestras preguntas son: ¿Qué posibilidad de identificación de letras individuales tiene estos sujetos?; ¿qué posibilidad de utilizar funcionalmente ese conocimiento tienen estos adultos?

Aquí no analizaremos los resultados a una situación específica, sino los datos recogidos con motivo de diversas situaciones, cuyo propósito central *no* era la identificación de letras. Así, por ejemplo, cuando presentamos envases de productos o fotos con letreros de la calle, preguntando para qué sirven esos textos del mundo circundante, los sujetos podían referirse a su eventual conocimiento de las letras individuales; el experimentador también centraba la atención de los sujetos en las marcas, preguntando si conocía algunas de ellas; la atención a las letras o números individuales

también se sugería en las tareas de interpretación de textos con imágenes, en las de clasificación de textos fuera de contexto, etc.

Los resultados que aquí se presentan se obtienen del rastreo, a través del protocolo de cada sujeto, de todos los datos relativos a letras individuales.

A.1) Conocimiento de letras

Llamamos conocimiento de letras a la denominación y señalamiento simultáneo de una determinada cantidad de letras diferentes. Dividimos a todos los sujetos en tres grupos definidos de la siguiente manera:

- Grupo I Sujetos que nombran un máximo de tres letras diferentes.
- Grupo II Sujetos que nombran de 4 a 10 letras diferentes.
- Grupo III Sujetos que nombran más de 10 letras diferentes.

Cada uno de los grupos se encuentra a su vez dividido en dos categorías que dependen de la predominancia de coincidencia entre el nombre de la letra mencionado y la letra a la cual se le atribuye; es decir, un sujeto pudo haber dicho “la ge” al señalar la grafía *P* y de cualquier modo se le contaba para clasificarlo en cualquiera de los tres grupos anteriores. Por eso cada grupo se dividió a su vez en dos categorías:

- a) Sujetos que dan el nombre convencional a la mayoría de las letras que señalan (2/3 partes o más).
- b) Sujetos que denominan convencionalmente pocas de las letras que señalan (menos de 2/3 partes).

En el grupo I hay 4 sujetos que no dominan ninguna letra por lo que no se les puede clasificar ni en la categoría *a* ni en la *b*. Aparecen en el cuadro como I/0.

El cuadro 1 nos muestra la distribución de la población en cada uno de los grupos y categorías:

CUADRO 1

Relación entre cantidad de nombres de letras utilizadas (I, II, III)
y pertinencia de las denominaciones (a, b)

	0	a	b	TOTAL	
I	4	5	6	15	26%
II	-	12	11	24	41%
III	-	9	11	19	33%
Total	4	26	28	58	100%
%	7	45	48		

El cuadro nos muestra que existe una gran variedad en cuanto al número de letras conocidas por los sujetos y a la adecuación de los nombres de las letras. Aún así, son pocos los sujetos que conocen muy pocas letras (26%), pero la convencionalidad en las denominaciones empleadas no caracteriza a ninguno de los grupos con respecto a los otros.

Aunque estos datos en sí mismos son reveladores, su verdadera importancia aparecerá cuando analicemos el uso que esos sujetos pueden hacer de su conocimiento de las letras cuando les pedimos que interpreten algunos textos.

A.2) Uso de letras

Ya dijimos que el adulto ciudadano tiene la necesidad de interpretar un sinnúmero de letreros referentes al transporte urbano, prohibiciones, comerciales, etc. Por esta razón presentamos a los sujetos analfabetos una serie de materiales gráficos, ya sea reales (es decir, enseñando efectivamente envases de leche, de alimentos variados, de medicamentos, etc.) o fotografiados (letreros del interior del metro, de propagandas, de señales de tránsito, etc.) para ver cómo los interpretaban. Les pedíamos que interpretaran textos a los que seguramente se habían enfrentado y los presentamos en un contexto habitual para poder saber qué clase de vinculación podría establecer el sujeto entre el texto y el contexto.

En función de las interpretaciones que los sujetos hacían y de cómo las justificaban, clasificamos a los sujetos en tres grupos *según el uso que hacían de las letras para apoyar su interpretación*. Para la clasificación de los sujetos también tomábamos en cuenta toda la información pertinente de la situación “interpretación de textos acompañados de imágenes”.

Quede claro que llamamos *uso de letras* al apoyo que el sujeto es capaz de encontrar en los elementos de un texto para predecir o confirmar el contenido del mismo (siendo el descifrado un caso particular).

Los tres grupos en los que quedaron clasificados son los siguientes, que presentamos en orden ascendente, de los que no usan las letras (grupo C) a los que las usan con dificultad (grupo A).

Grupo C. Los sujetos que pertenecen a este grupo son quienes en ningún momento pueden hacer uso de los elementos del texto para predecir su contenido o para confirmar una anticipación hecha en función del contexto.

Los sujetos que ejemplifican de mejor manera este grupo, dan respuestas como las siguientes:

Martín (31 años), delante de la fotografía de un anuncio de la calle de calcetines marca DUREX anticipa que dice “zapatería” y justifica “por los dibujos de los zapatos”.

Higinio (59 años), delante de empaques BIMBO: “dice ‘pan’ pero recortado ya no dice igual... nada más porque le falta éste” (señala el osito, del logotipo de pan BIMBO).

Gregorio (46 años), delante de envases de jugos de fruta marca JUMEX dice: “jumex de mango y de durazno” y justifica “por la fruta” (señalando el dibujo).

Gregorio llega a una interpretación correcta del texto solicitado, pero como él mismo lo dice, apoyándose en la información provista por el contexto (los dibujos que el producto tiene) y no en las propiedades intrínsecas del texto.

El común denominador de todos estos sujetos es tener como único recurso de predicción el contexto mismo, sin poder utilizar su menor o mayor conocimiento de letras en la predicción del contenido del texto o, cuando menos, para confirmar dicha predicción.

Grupo B. Caracteriza a los sujetos de este grupo la posibilidad de usar las letras (nombre y/o valor sonoro) para *confirmar* sus interpretaciones; es decir, éstas se hacen en función del contexto (como en los sujetos que pertenecen al grupo anterior), pero los sujetos de este grupo tienen la posibilidad de usar las letras para confirmar dichas anticipaciones.

María Luz (36 años): “Aquí dice mango, aquí (señala el texto correcto), por la eme.” (Delante del envase de jugo de fruta JUMEX).

María Elena (31 años): “Este es el de bimbo ¿no? // por el muñequito y la ‘o’ que tiene acá.” (Foto de camión repartidor de pan BIMBO).

Estas interpretaciones son hechas con información extraída del contexto pero estos sujetos pueden confirmar o justificar dicha interpretación mediante la utilización de

letras que sirven de apoyo a la interpretación.

Para la clasificación de los sujetos tanto en este grupo como en el siguiente (A), no se utiliza el criterio de predominancia cuantitativa de respuestas, sino más bien se considera si el sujeto tiene la posibilidad de dar la respuesta característica de ese grupo, aunque lo haya hecho pocas veces.

Grupo A. Lo que caracteriza a los sujetos pertenecientes a este grupo es la posibilidad de partir del texto para interpretarlo, aunque encuentren mayor o menor apoyo en el contexto.

Este grupo incluye desde respuestas que, aún partiendo del texto, necesitan apoyarse fuertemente en el contexto, hasta descifrados de difícil integración y lectura casi fluida.

Regino (24 años): (en LA-REFRIGERACION, parte del texto de un envase de leche). “La erre y la a (señala R y E)... la hache... la e... (¿y con ‘re’ qué dirá?, pregunta el experimentador)... refrigerada”.

(Foto del letrero FARMACIA) “pues aquí la letra (señala F), ‘a’ y erre... far-macia”.

(Foto de autobús con texto Metro Taxqueña) “...mercados, aquí empieza con la eme... mer-ca-dos”.

En estas respuestas del Grupo A observamos una verdadera interacción entre la información provista por el texto y aquella provista por el contexto; a partir de una información sumamente fraccionaria y caótica extraída del texto se llega, mediante el apoyo en la información contextual, al significado efectivamente representado por el texto (“farmacia”), a uno muy aproximado (“refrigerada”) o a uno diferente (“mercados”) pero que incluye algunos valores sonoros representados por las letras pertenecientes al texto.

Las frecuencias de sujetos que pertenecen a cada uno de los grupos definidos anteriormente son las siguientes (cuadro 2):

CUADRO 2

Uso de letras para apoyar la interpretación de textos contextualizados
(envases comerciales o fotos de carteles en ambiente urbano)

A	22 sujetos	38%
B	13 sujetos	22%
C	23 sujetos	40%
Total	58 sujetos	

Como podemos ver, son muchos los sujetos que pueden usar de alguna manera los elementos del texto cuando se les pide que lo interpreten (60%), pero también es cierto que el 40% de los sujetos no utiliza ninguna información provista por los elementos del texto cuando se les pide que lo interpreten.

A.3) Relación entre uso y conocimiento de letras

El cuadro 3 pone en relación el uso y el conocimiento de letras de los sujetos. (Los % superiores corresponden a los renglones y los inferiores a las columnas).

CUADRO 3
Relación entre categorías de uso (A, B, C) y denominación de letras (I, II, III)

CONOCIMIENTO Uso	III	II	I	TOTAL
A	55% 12 63%	45% 10 42%	—	22 100%
B	31% 4 21%	54% 7 29%	15% 2 13%	13 100%
C	13% 3 16%	30% 7 29%	57% 13 87%	23 100%
Total	19 100%	24 100%	15 100%	58

Por nuestras investigaciones anteriores con niños, sabemos que una cosa es conocer el nombre de las letras y otra es saber o poder usarlas. Es decir, el hecho de que algunos niños conozcan el nombre de muchas o casi todas las letras no quiere decir que conozcan el valor sonoro de las mismas ni que sean concientes de que el sistema de escritura es alfabético.

En los adultos parece que no es tan clara la diferencia entre conocer y usar las letras: parece ser que mientras más nombres de letras conocen, mayor posibilidad hay de pertenecer a algún grupo en donde se manifieste algún uso (de los valores sonoros) de las letras. Sólo encontramos tres casos de sujetos que pertenecen al grupo de máxi-

mo conocimiento de letras (III) y que a la vez presentan imposibilidad de usar dicho conocimiento en la interpretación del texto (o sea, que pertenecen al grupo C de uso de letras). De ellos, 2 tienen la categoría *b* (o sea que la mayoría de las veces los nombres dados a las letras no son los correspondientes a las letras señaladas) y uno tiene la categoría *a*.

De los sujetos que pertenecen al grupo de mínimo conocimiento de letras (grupo I) ninguno pertenece al grupo A de uso de letras y sólo 2 al grupo B.

Así pues, aunque existen, como en el caso de los niños, sujetos que conocen muchas letras y no las pueden utilizar, en general encontramos una covariación de los dos aspectos: a mayor conocimiento de letras, mayor posibilidad de poder usarlas en la interpretación de textos y viceversa. Todo esto nos parece revelador por lo siguiente: un sujeto que conoce el nombre de algunas letras y a la vez puede utilizarlas en la interpretación, nos demuestra que es conciente de que el sistema es un sistema de representación con base en un esquema de correspondencia sonora, y que sabe que hay una relación entre el nombre de la letra y el valor sonoro que representa.

A.4) Tipos de errores en las denominaciones de letras

Analizando los errores cometidos en la denominación de letras, encontramos diferentes tipos, que tratamos de categorizar de la siguiente manera:

- por similitud gráfica
- por similitud sonora
- por denominación “silábica” (según contexto)
- otras

Veamos ejemplos de cada uno de estos errores. Pensamos que es la *similitud gráfica* entre la letra señalada y el nombre emitido cuando se dan casos como éstos:

- llamar “be” a la R
- llamar “ce” a la G
- llamar “i” a la l
- llamar “u” a la V
- llamar “eme” a la n
- llamar “i” a la j
- llamar “ocho” a la B

Consideramos que es la *similitud sonora* la responsable del error en casos como éstos:

- llamar “ce” a la *s*
- llamar “che” a la *b*
- llamar “ese” a la *z*
- llamar “ge” a la *j*

Las denominaciones *silábicas* consisten en dar a la letra un “nombre silábico” usando una vocal diferente de la *e* convencional. Dicha vocal depende de la palabra anticipada (por ejemplo, decir que la *j* es “la ju” cuando se anticipa “jumex”). Así observamos:

- “pa” para *p*
- “ca” para *c*
- “mi” para *m*
- “ta” para *t*

Los errores que caen en la categoría *otros* son los que no corresponden a ninguno de los anteriores. Por ejemplo:

- llamar “te” a la *a*
- llamar “eme” a la *e*
- llamar “erre” a la *n*
- llamar “eñe” a la *ch*

Analizando estas denominaciones se encuentra que la mayoría de las veces que nombraron incorrectamente las letras señaladas dieron nombres de letras, lo cual indica que estos sujetos tienen un repertorio de nombres de letras y saben que los nombres de las consonantes se forman en la mayoría de los casos con la vocal *e*, pero no existe una correspondencia uno-a-uno entre el conjunto de “nombres de letras” y la “forma gráfica” de cada una de ellas. Incluso utilizan nombres de las últimas letras del abecedario como “equis”, “zeta” para letras poco comunes o “raras” (por ejemplo: Z = “equis”, Y = “zeta”). Sólo encontramos cuatro sujetos que dan el nombre de un número a algunas letras y sólo un sujeto que dio una denominación figural a una letra (designando como “un palito” a la *l*).

Analizando la distribución de los errores en los diferentes grupos de conocimiento de letras antes mencionados observamos lo siguiente:

- Como ya indicamos, en el grupo I hay 4 sujetos que no denominan ninguna letra y que, por lo tanto, quedan excluidos de cualquier análisis de errores en la denominación. El resto del grupo I incluye a los sujetos que nombran un máximo de tres letras diferentes. De ellos, 5 caen en la categoría *a*, porque 2/3 partes o más de las denomi-

naciones son correctas, y 6 en la categoría b porque menos de las 2/3 partes de las denominaciones son correctas. Analizando específicamente estos dos sub-grupos vemos que:

→ Todos los sujetos del grupo Ia no tienen ningún error, pero la cantidad de denominaciones de los sujetos de este grupo es mínima: 2 sujetos nombran una sola letra, 1 sujeto nombra dos letras y sólo 2 sujetos nombran 3 letras.

→ De los 6 sujetos del grupo Ib, 5 tienen un solo error. Caen, sin embargo, en este grupo porque el total de letras denominadas es muy bajo. Ese único error coincide con la única letra nombrada en dos casos, y hay otro caso donde las tres letras denominadas son erróneas. Un ejemplo de este grupo es el siguiente:

Apolonia (23 años) denomina sólo dos letras: A y R. A ambas le dice “a”. Tiene pues un único nombre de letra que atribuye correctamente en un caso e incorrectamente en el otro.

Casi todos los errores de este grupo Ib son gráficos o de la categoría “otros”. Hay un solo error por similitud sonora, y ninguno de tipo silábico.

- En el grupo IIa (nombran de 4 a 10 letras diferentes, $\frac{2}{3}$ de las cuales correctamente), tenemos a 13 sujetos. De ellos:

6 no cometen ningún error (con totales de denominaciones de 4, 5, 6, 7, 8, y 10 letras diferentes);

6 cometen un solo error (con totales de denominaciones de 4, 5, 6, y 10 letras diferentes);

1 comete dos errores, sobre un total de 7 letras denominadas.

Como puede apreciarse, este grupo IIa tiene un desempeño general muy bueno. No son muchas las letras denominadas, pero son muy pocos los errores. Como en el otro caso, predominan los errores por similitud gráfica y los de la categoría “otros”. Hay un solo error de tipo silábico y ninguno por similitud sonora.

- En el grupo IIb (nombran de 4 a 10 letras diferentes, pero menos de $\frac{2}{3}$ de ellas son correctas), tenemos a 11 sujetos. De ellos:

3 tienen errores en la mitad de las denominaciones (con totales de 4 y 8 letras diferentes nombradas);

7 tienen errores en más de la mitad de las denominaciones (con totales de 4, 5, 6, 7, 9, y 10 letras);

1 tiene todas las denominaciones erróneas (con un total de 9).

Tal como puede verse, este grupo se sitúa en las antípodas del anterior. Los errores de la categoría “otros” son los predominantes (hay 20 errores de ese tipo), seguidos de los errores por similitud gráfica (12) y los errores de tipo silábico (11). Hay un solo error por similitud sonora. Algunos sujetos de este grupo tienden a utilizar el mismo nombre para formas gráficas muy diferentes. Por ejemplo:

Ana (40 años) tiende a usar “eme” como nombre para diferentes consonantes, e incluso para algunas vocales.

Francisco (64 años) reconoce bien la E, pero llama “e” a la C y la R.

Casi todos los sujetos presentan dos tipos de errores combinados, pero el balance entre ambos es muy variable (por ejemplo, un sujeto presenta un error por similitud gráfica y 5 errores de la categoría “otros”; otro sujeto presenta 9 errores de tipo silábico y uno por similitud gráfica; etc.).

- En el grupo IIIa tenemos a 8 sujetos. *Ninguno* de ellos tiene todas las denominaciones correctas, pero es que aquí los totales de letras denominadas están notablemente incrementados (con respecto al grupo anterior): hay totales de 13, 14, 16, 18, 20 y 22 letras diferentes que reciben denominación. Hay dos sujetos que cometen un solo error, y son precisamente los dos que tienen los totales más bajos de letras denominadas (13 letras cada uno). Hay tres sujetos que cometen tres errores (sobre totales de 14, 18 y 20 letras) y los tres restantes cometen más de 4 errores (con totales de 16, 20 y 22 letras).

Predominan netamente en este grupo los errores por similitud gráfica, en tanto que los otros tipos de errores (por similitud sonora, silábicos y “otros”) se encuentran representados por igual. Como en el grupo anterior, la mayoría de los sujetos presentan dos tipos de errores simultáneamente.

- En el grupo IIIb tenemos a 11 sujetos, con totales de letras denominadas similares al grupo anterior (entre 13 y 22 letras diferentes), pero que se concentran en los totales inferiores (8 de estos 11 sujetos tienen totales entre 13 y 17 letras). Sólo un sujeto tiene la totalidad de sus denominaciones incorrectas. Los errores de la categoría “otros”, conjuntamente con los errores por similitud gráfica, son los que predominan (45 y 30 en total). Los otros tipos de errores también están representados, pero en mucho menor proporción (hay 10 silábicos y 9 por similitud sonora). La mayoría de los sujetos de este grupo acumula al menos 3 tipos de errores diferentes. Algunos presentan ciertos errores sistemáticos. Por ejemplo:

Isidra (58 años) nombra bien las 5 vocales y algunas consonantes, pero llama sistemáticamente “ca” a la C.

Anita (35 años) también nombra bien las 5 vocales, pero tiende a utilizar la denominación “eme” para varias consonantes.

Paula (35 años) tiende a usar las denominaciones “eme” y “ese” para varias consonantes.

Jesús (32 años) usó “equis” para D, A, J, K, T, X, Y, Z y utiliza “eme” para U, P, L, M.

Del análisis que precede resulta claro que la cantidad de errores es proporcional a la cantidad de letras que los sujetos intentaron denominar. Tomando solamente los subgrupos *a* observamos que:

- en el grupo Ia todos son sin errores;
- en el grupo IIa la mitad de los sujetos no cometen errores;
- en el grupo IIIa ninguno está libre de error.

O sea, la posibilidad de cometer algún error se incrementa conforme aumentan los intentos de denominación. Recuérdese que este dato (posibilidad de denominar las letras) no se obtiene por haber mostrado un abecedario a los sujetos, sino que se trata siempre de textos en contexto (material comercial o fotos). Por eso no podemos tratar el total de denominaciones, ni de errores sobre denominaciones, sino en proporción a los intentos de denominación (espontáneos o provocados).

Por otra parte, nuestra clasificación de los errores no es óptima, ya que la categoría “otros” es una de las más frecuentes y eso significa que no podemos determinar cuál es la relación entre la forma gráfica presentada y la denominación empleada. Hay aquí también gran variabilidad individual. Algunos sujetos parecieran abstenerse por prudencia. Otros disponen de cierto repertorio de nombres de letras, que aplican sin consistencia. Otros cometen errores sistemáticos. Y, de todos los errores “comprensibles”, los que tienen más frecuencia son aquellos que hemos atribuido a la similitud gráfica entre la letra señalada y la letra nombrada.

B) Conocimiento y uso de los números

Uno de los objetivos de esta investigación es indagar el nivel general de conocimiento de números que los sujetos entrevistados tienen, así como la posibilidad para mane-

jarlos y reconocer las funciones específicas para las cuales se utilizan representaciones numéricas.

Para lograr este objetivo se interrogó a cada sujeto, a lo largo de las entrevistas, sobre los números que iban apareciendo en los diferentes materiales utilizados (material comercial y fotos, interpretación de textos con imágenes, clasificación de tarjetas, etc., por mencionar sólo algunas de las situaciones donde se obtuvieron estos tipos de información).

También se investigó qué tipos de denominaciones generales utilizaron los sujetos para referirse al sistema numérico (por ejemplo: "número", "numeración", "cifras", etc.); así como las denominaciones dadas a los números en forma individual.

Es importante aclarar que la mayoría de los números sobre los que se investigó se encontraban dentro de un contexto, por ejemplo: teléfono en envase de leche, fechas en un calendario, precios en notas comerciales, billetes de lotería, precios en fotos de un mercado y de una vinatería, etc. Sólo dos números (4 y 193) pertenecientes a la prueba de clasificación de tarjetas, aparecían fuera de contexto en un conjunto de tarjetas donde predominaban las letras.

B.1) Conocimiento de números

Como en el caso del conocimiento de las letras, debemos preguntarnos aquí cuáles números se reconocen, cuáles se denominan correctamente, etc. Pero en el caso particular de los números aparece otra variante: el posible conocimiento de los números que resultan de la composición de dos o más grafías. Esto nos llevó a clasificar a los sujetos en los cuatro grupos siguientes:

- | | |
|-----------|--|
| Grupo I | la posibilidad de interpretar y/o producir números no sobrepasa los dígitos; |
| Grupo II | los sujetos pueden interpretar y/o producir números compuestos de unidades y decenas; |
| Grupo III | los sujetos pueden interpretar y/o producir números compuestos de unidades, decenas y centenas; |
| Grupo IV | los sujetos pueden interpretar y/o producir números compuestos de unidades, decenas, centenas y unidades de mil. |

La distribución de los sujetos en estos cuatro grupos es la siguiente (sobre un total de 57 sujetos, ya que hay uno sin datos al respecto):

CUADRO 4

Distribución de los sujetos según conocimiento de números

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	TOTALES
Hombres	4	12	7	7	30
Mujeres	6	15	5	1	27
Totales	10	27	12	8	57

Como puede observarse, los sujetos tienden a concentrarse en el grupo II (utilización de las decenas) y no en el grupo inferior. Por otra parte, la diferencia entre hombres y mujeres es mínima en los tres primeros grupos. Solamente en el grupo superior encontramos una diferencia franca, a favor de los hombres. Antes de tratar de comprenderla, veamos en detalle cada uno de esos grupos.

Grupo I. Los sujetos de este grupo solamente pueden nombrar algunos números. Lo interesante es que incluso quienes apenas logran nombrar unos pocos números dan siempre nombres de números (y no de letras) para esas grafías, con una única excepción, bien comprensible: el 0 puede ser identificado como “la o”. Cuando hay errores en las denominaciones, ellos se limitan a casos bien particulares de confusión por similitud gráfica: llamar “nueve” al 6 tanto como el caso inverso (llamar “seis” al 9).

Veamos algunos ejemplos:

Celia (50 años, sin ocupación fuera del hogar) no llega a identificar ningún número en particular, pero sabe que las etiquetas de los productos “son los precios” y que traen “números”.

María (36 años, que tiene trabajos eventuales como bracera) nombra correctamente algunos números (5, 2, 4) y sabe que los números son “para hacer cuentas”, “para la dirección”, para “el precio” o para “el número de teléfono”.

Antonio (66 años, obrero de fábrica) nombra bien todos los dígitos, excepto la permutación ya mencionada entre el 6 y 9 (un nombre por otro) y una confusión ocasional entre el 2 y 5. A pesar de nombrar bien todos los números de un billete de lotería, duda entre si son números o letras y sólo atina a afirmar que “parecen números”.

Grupo II. Este grupo es, como vimos, el más numeroso. El grupo es homogéneo en lo que respecta al conocimiento de los dígitos, que es casi perfecto (sólo 7 sujetos con-

funden ocasionalmente el 6 y el 9). No ocurre lo mismo con los números de dos cifras. Aquí hay grandes variaciones. Por ejemplo:

- Frente a un número de teléfono, presentado como 5-42-26-74 hay quienes lo leen correctamente, de la manera convencional (“cinco, cuarenta y dos, veintiséis, setenta y cuatro”), hay quienes lo descomponen en dígitos y quienes no conocen exactamente el significado convencional del guión de separación y lo leen, por ejemplo así: “cincuenta y cuatro, veintidós, sesenta y siete, cuatro”.
- Frente al precio marcado en una etiqueta como 4.80 algunos lo leen convencionalmente (“cuatro ochenta”), y otros intentan composiciones variadas: “cuarenta y ocho pesos” o “cuarenta con ochenta centavos”.
- Algunos muestran permutaciones en el valor posicional (por ejemplo, 21 es “doce”, 84 es “cuarenta y ocho”, etc.).
- En algunos casos el proceso de interpretación es complejo, como en los ejemplos siguientes (todos de *Margarita*, 42 años, dueña de una lonchería):

66 es “sesenta... o seis.”

84 es “cuarenta y ocho... ocho y cuatro... cuarenta y cuatro o ochenta y cuatro”.

36 es “un tres, un seis... puede ser sesenta y seis o dieciséis... puede decir treinta y seis”.

- Cuando se enfrentan con números de tres o más cifras, algunos los tratan aisladamente, dando el nombre de cada uno, en tanto otros intentan composiciones variadas. Por ejemplo, el número 193 es interpretado por un sujeto como “noventa y tres” y por otro como “ciento sesenta y tres... no... mil novecientos tres.”

Grupo III. Los sujetos de este grupo se caracterizan por los siguiente:

- No tienen dificultades con números de dos cifras, ni en interpretación, ni en producción (salvo errores ocasionales). Leen correctamente números como 39, 80, 21, 77, 18, 36, etc. Seis de ellos también escribieron correctamente, al dictado, 22, 68, 34, 16, 93, etc. Los pocos errores registrados son por permutación (por ejemplo, un sujeto lee 49 como “noventa y cuatro”; otro lee 21 como “doce”).
- Casi todos leen un número de teléfono de la manera convencional. Por ejemplo, 5-49-26-74 es leído como “cinco, cuarenta y nueve, veintiséis, setenta y cuatro”. Solamente hay dificultades cuando aparecen ceros intermediarios. Por ejemplo, el número 7-59-06-66 es leído por un sujeto como “siete, cincuenta y nueve, cero seis, seis, seis” y, por otro sujeto, como “setecientos cincuenta y nueve, cero, seiscientos sesenta y seis”.
- La lectura de precios puede dar lugar a mayores dudas, porque a veces intentan

leer las cifras correspondientes a los centavos como integradas a la cantidad total. Por ejemplo, 78.70 es leído por un sujeto como “siete, ochenta y siete, sesenta”; 22.00 es leído por otro sujeto como “doscientos”; 4.80 es leído por otro como “cuarenta y ocho o cuatrocientos ochenta” (dependiendo del producto de cuyo precio se trate); 12.50 es leído por otro sujeto como “doce cincuenta... o veinte”.

- Cuando el precio indicado involucra centenas en el sitio correspondiente a “pesos”, la tarea se complica considerablemente. Por ejemplo, un sujeto lee 185.00 como “mil ochocientos”; otro lee 185.70 como “dieciocho, cincuenta y siete”; otro lee ese mismo precio como “ciento cincuenta y siete... o ciento setenta”. *Paula* (35 años, trabajadora de servicio doméstico) es un caso interesante: ella interpreta el precio 525.00 como “cincuenta y dos millones”, y otra etiqueta con el precio 158.70 la hace reflexionar “cien y cincuenta y ocho... ciento cincuenta y ocho... ciento setenta y cinco”.
- Los números de tres cifras que no son precios son leídos con mayor seguridad, lo cual no quiere decir que la lectura sea siempre correcta. Varios de los sujetos de este grupo pudieron escribir, al dictado, números como 624, 230, 251, 100. Los errores de lectura registrados son de tres tipos: por omisión de las centenas (por ejemplo, 374 leído como “tres, siete, cuatro”; el 549 leído como “cincuenta, cuatro, noventa”); por agregado de millares (por ejemplo, 193 leído como “mil novecientos tres”); o por “contaminación” con la lectura de precios (por ejemplo, 193 leído como “diecinueve treinta”).
- Cuando estos sujetos se enfrentan con números de más de tres cifras vuelven a la denominación individual o bien introducen en la lectura los términos “miles” o “millones”. Por ejemplo, 33862 (número de serie de un billete de lotería) es leído por un sujeto como “tres, ocho, seis, dos” y por otro sujeto como “treinta mil, ochenta y seis, dos”. La cantidad 5.000.000 (premio del mismo billete) es leído como “cinco mil” por un sujeto, como “cinco millones” por otro, y simplemente como “los millones” por un tercero.

Grupo IV. Los sujetos de este grupo tienen las mismas características del grupo anterior. Lo único que los diferencia es la posibilidad de acceder a las unidades de mil, en interpretación y a veces también en producción. Al dictado, han escrito correctamente 1896, 1220, 2440, 3000. Esto no significa que la escritura fuera siempre correcta. Por ejemplo, un sujeto a quien se le pide que escriba 1200 produce 10200; este sujeto escribe bien —al dictado— 500, pero cuando se le pide 806 escribe 8006.

La lectura de precios les resulta más fácil a estos sujetos que a los del grupo anterior, pero subsisten las mismas dificultades cuando intentan leer “pesos y centavos” como parte de una misma cantidad. *Gregorio* (obrero industrial de 46 años) nos da todos estos ejemplos:

185.70 es “mil ochocientos setenta y cinco centavos”
11.50 es “mil ciento cincuenta”
66.50 es “seis mil seiscientos cincuenta”
78.70 es “setenta y ocho”
10.00 es “diez cincuenta”
25.00 es “veinticinco millones”

Jesús (obrero industrial de 51 años) lee bien los siguientes precios: 66.50, 11.50, 99.90, pero: 4.80 es “cuatrocientos ochenta o cuatro ochenta” (según el producto y la anticipación de su valor en el mercado); y 185.70 es “mil ochocientos cincuenta y siete... ciento ocho mil quinientos setenta.”

Con cantidades de cuatro cifras o más ya no se registra ningún intento de tratarlas como números aislados. Por ejemplo, 33862 (número de serie de un billete de lotería) es leído correctamente por Jesús (el sujeto que acabamos de citar), en tanto que Gregorio (el del ejemplo precedente) lo lee como “trescientos treinta mil ochocientos sesenta y dos”. La cantidad 5.000.000 (premio del mismo billete) no es leída correctamente por ninguno pero aproximadamente por todos: “cinco mil”, “quinientos mil”, “cincuenta millón”, “cincuenta mil o cincuenta mil millones”.

Una vez presentados estos cuatro grupos, no nos cabe sino poner de manifiesto nuestro asombro ante el notable y sofisticado conocimiento de los números que muestran estos adultos analfabetos. *Obsérvese que el 82% de la población conoce todos los dígitos y sabe interpretar las combinaciones de dos dígitos (números de dos cifras)*. O sea, el 82% de la población se concentra en los grupos II, III y IV. ¿De dónde han obtenido ese conocimiento? Demos la palabra a algunos de ellos para que nos expliquen.

Martín trabaja en la producción de tabiques para la construcción. Ni siquiera tiene idea exacta de su edad (“Ahorita tengo como 25 o como 31 años”). Es de origen rural.

¿Fue alguna vez a la escuela?

“Sí, como dos meses, pero en ese tiempo mi jefecito pues era muy enérgico para las cosas, así que... Yo le decía que me diera permiso de ir. Inclusive hasta unos niños me prestaron un lápiz y un cuaderno, pero no quiso, no me dejó.”

¿Qué hacían? ¿Trabajaban la tierra?

“¡Ah, sí! La trabajábamos para sembrar verduras, maíz y todo eso, pero ellos evitaban que fuéramos nosotros a la escuela, por eso nadie de mis hermanos fue”.

¿Qué edad tenía cuando usted fue a la escuela?

“Pues tenía como 8 años, más o menos.”

¿Dice que fue dos meses? ¿Y se acuerda de algo?

“Pues sí, una que otra letra, pero de manuscrita nomás, porque era la que nos enseñaban antes.”

¿Le gustaría ir a la escuela?

“Sí, pues sí, a mí si me gustaba, pero mi jefecito no quiso, no me dejó.”

¿Entonces usted trabajaba desde chiquito?

“Sí, ya nos poníamos a cuidar vacas, y a otros mandados que nos mandaban por ahí señores y señoras. Y sí, sí yo tenía mucho interés de seguir yendo a la escuela pero él no, no quiso.”

(Cuenta luego que se fue de la casa a vivir con una hermana y empezó a ganar dinero).

¿Y en qué más trabajó?

“En juntar una semilla que comen los pajaritos. Nos alquilaban a nosotros para juntar esa semillita que luego se pone en vainita.”

¿Cuánto les pagaban?

“Nos pagaban los manojos a peso, pero trabajamos todo el día desde las 6 de la mañana a las 7 de la noche. Pues así ellos llegaban en la noche con las camionetas, y contaban los manojos que nosotros cortábamos y apuntaban el nombre de nosotros y cuántos manojos teníamos, y así hasta que llegaba el día viernes, y ahí nos decían a dónde nos llevaban porque nos llevaban a Guanajuato, a Celaya, a Ozumba.”

¿Ha tenido otros trabajos?

“El trabajo que más me gustó fue el de albañilería, el que más me gustó, luego ya me metí a este trabajo, porque yo antes no trabajaba yo en esto” (elaboración de tabiques).

(Cuenta que empezó a aprender su oficio actual a los 16 ó 17 años, y que eso le demandó aprender a contar).

¿Y aprendió a contar?

“Sí, nomás así en pura memoria. Lo poquito que puedo contar; así como para contar dinero sí sé contar, pero muy despacio; para hacer una cuenta la hago en memoria sin saber leer pero muy despacio también. Para todo poco a poquito lo hago, si no puedo hacerla ahorita me dejo esa cuenta y luego cuando ya tengo tiempo y ya estoy más despejado del trabajo lo vuelvo a hacer a ver si me vuelve a salir.”

¿Pero la hace escrita?

“No, a pura memoria.”

¿Y se acuerda de lo que tiene que contar?

“Sí, porque digo: no, pues si una hilada así lleva tantos tabiques por tantos, o si no luego pido un librito en donde sale el total de lo que es el tabique, y ya en ese libro ya me baso yo a lo que sale ahí.”

Entonces usted puede ver los números que están en el libro...

“Sí.”

¿Conoce todos los números?

“Bueno, de libros sí, pero así de que me pongan a hacer números, así no. En el libro sí, es más rápido ese libro porque ahí sale el resultado... cuántos tiene un hilada y sale el resultado. Como por ejemplo, un apilo se cuenta y ya de ahí sale todo lo que tiene todo el apilo completo, en ese libro”.

¿Y sabe usted poner su nombre?

“No, señor.”

¿Nada, ni una letra?

“No.”

Martín pertenece al grupo superior (IV) en conocimiento de números, y no cabe duda que sería definido como analfabeto, según cualquier definición convencional que se utilizara, aunque escribe al dictado los números 900, 150, 1000 y 3000, así como el teléfono 5-73-68-38, y lee sin equivocaciones diversas cantidades y precios que se le muestran. Su conocimiento de letras se sitúa en las antípodas: apenas conoce dos vocales.

Jesús tiene 21 años y fue entrevistado en un reclusorio. Hosco, serio y desconfiado, se mostró muy poco colaborador al principio, pero su actitud fue cambiando drásticamente de una entrevista a otra. Lo que sigue son fragmentos de la primera entrevista.

¿Ud. fue a la escuela?

“La verdad no.”

¿Sabe leer o escribir algo?

“No... Sí sé hacer cuentas.”

¿Por qué no fue a la escuela?

“No, pues no me gustó.”

¿Alguna vez fue, o nunca?

“Sí, varias veces, como un mes.”

¿Hace mucho?

“Sí, hace mucho.”

¿Cuántos años tenía?

“Como 7 años.”

¿Por qué no le gustó?

“No sé, es que no me gustaba... no me llamaba la atención.”

(En otra entrevista cuenta que es oriundo del D.F., que tiene 7 hermanos, todos los

cuales fueron a la escuela. Uno de ellos es veterinario. Algunos de sus hermanos le insistieron en que estudiara, pero él “no le tomaba mucho interés”).

¿Dónde trabajaba usted?

“Yo trabajaba en un rastro.”

(Se pasa a trabajar con el material comercial y resulta que lee perfectamente los precios. Escribe correctamente al dictado el número de teléfono 5-34-29-76, el día del mes y el año).

Con los números Ud. no tiene ninguna dificultad.

“No.”

Para Ud. son más fáciles los números que las letras, ¿no?

“Sí. Yo tengo mucho tiempo que no sé leer. No le he tomado interés.”

Pero con los números sí.

“Sí, ya tengo bastante.”

¿Y por qué con los números sí?

“Pues no, es que... le digo, como casi no le he tomado atención a este... a leer.”

Pero le ha puesto atención a los números.

“Sí.”

¿Por qué?

“Sí, es que mi trabajo, este... también hay que hacer bastantes números... y por ejemplo cuando había que hacer una cuenta... de veintitantos mil pesos había que hacerla rápido... Y más un obrador en mi trabajo, entonces era por contado... yo contaba cuánto dinero había salido.”

¿Desde cuándo sabe los números?

“Como desde los 12 años más o menos.”

¿Cómo los aprendió? ¿Alguien se los enseñó?

“No, solo.”

¿Solo?

“Sí... Se me hace menos dificultoso que leer. Será porque no le he tomado interés [...] Me los fui grabando los números yo solo... de por sí solo... los números... se me hacen fáciles.”

¿No le enseñaron sus hermanos?

“No... pues de repente me decían, pero... de qué cuentas o... Luego yo les decía si estaba bien, y me decían que no, pues está mal, o ésta no va allí, o bueno, está al revés, dice... Nomás eso, pero ya sabía yo hacer los números. Ellos me enseñaron a hacer cuentas.”

Jesús también pertenece al grupo (IV) de conocimiento de números, y también es francamente analfabeto según cualquier definición convencional.

Esos dos casos ilustran bien las divergencias notables que pueden existir entre el conocimiento relativo a los números y el conocimiento relativo a las letras en estos adultos. En ambos casos son las presiones de la vida laboral las que obligaron a estos adultos a aprender a interpretar los números. Pero algo ha de haber para que “lo de las letras” les haya resultado inaccesible. Ese “algo” está vinculado, a nuestro juicio, a la diferencia entre los sistemas de representación: ideográfico en el caso de los números, alfabético en el caso de las letras.

B.2) Posibilidades de cálculo oral de los analfabetos

Debe tenerse en cuenta que una cosa es poder reconocer los números escritos, y otra cosa es la posibilidad de numeración a nivel oral. Paralelamente, no es legítimo confundir la posibilidad de interpretar la notación gráfica de una operación con la posibilidad de efectuar operaciones sin apoyarse en una representación gráfica.

En la medida en que esta parte de nuestro trabajo no está centrada en las nociones matemáticas sino en el reconocimiento y utilización de las representaciones numéricas, no indagamos sistemáticamente el primer aspecto. Sólo con algunos pocos sujetos (10 en total) intentamos exploraciones mínimas sobre sus posibilidades de cálculo mental. Por el interés que ello reviste para cualquier acción educativa, nos parece interesante hacer referencia a estos datos. Estos sujetos se dividen de la siguiente manera, con respecto a los grupos de conocimiento de números: 1 del grupo I; 6 del grupo II; 1 del grupo III y 2 del grupo IV.

Los cálculos solicitados estuvieron vinculados a la experiencia de trabajo o de vida cotidiana de los sujetos: ¿cuánto debe recibirse de vuelto cuando hay una diferencia entre la cantidad de dinero entregada y el precio del producto?; ¿cuánto debe recibirse por X días de trabajo, conociendo el monto de la paga diaria?; ¿cuánto se espera como ganancia por cierto número de unidades vendidas, conociendo la ganancia por unidad?; etc.

El dato que nos parece importante de retener es éste: en todos los casos (con una sola excepción) el resultado del cálculo es aproximado, cuando no exacto. Veamos algunos ejemplos.

Antonio (32 años) tiene una larga experiencia como vendedor. Ha sido vendedor ambulante, de revistas, y ha trabajado como vendedor en una panadería y en una mueblería. Ahora está encargado de la cafetería de un reclusorio. (Grupo II de conocimiento de números).

Si algo vale 90\$ y le pagan con 100\$, ¿cuánto da de vuelto?

“Doy 10\$.”

¿A cómo da las hamburguesas?

“A 30\$.”

¿Si le pagan con 50\$?

“Doy 20\$, y si son de 15 doy 35\$ de cambio.”

¿Eso lo puede escribir?

“No, lo hago en el pensamiento. Una cuenta yo la he hecho en el pensamiento solamente. [...] De 50 milanesas o panes que me dan, tengo que sacar a 10 pesos pieza.”

Y 50 de a 10\$ ¿cuánto hacen?

“Cincuenta pesos.”

¿Usted gana algo con eso?

“Sí, me gano 30\$.”

¿Siempre gana lo mismo, cualquiera sea la cantidad que vende?

“No. A mí me daban gelatinas a vender, 100 gelatinas, me las pedían a mí a 3 pesos, yo les ganaba 300\$, porque yo las doy a 6\$ (...) Lo que yo saco es 1\$ por cada gelatina que yo vendo. Si vendo 100 me dan 100\$ a mí y yo se las tengo que pagar a ellos a 5\$. Yo vendo aquí 75 gelatinas diarias.”

75 a 5\$ cada una, ¿cuánto hace?

“Son... 325.”

Si vende 30 por día a 6\$ cada una ¿cuánto debe tener al final del día?

“... 150.”

¿Nunca apunta?

“No, ya nomás en mi memoria solamente.”

Si recibe 150\$ en un día, ¿cuánto tiene en 10 días?

“En 10, sólo son 500\$.”

(Escribe 54)

22

“Es 5, 2, 4, 2, es el 54 y el 52.”

¿Cómo fue que aprendió los números?

“Es que cuando trabajaba en una bodega de jitomate, cuando decían es tanto de jitomate ahí lo apuntaban, y yo agarraba esa hoja y así me lo aprendía de memoria. El primer día que me falló así una cuenta de centavos mi hermano me dijo es así, y ya apréndetelo, así aprendí cuánto es y todo eso. Y hace como 4 años, cuando trabajaba en una tienda de muebles y no me salió bien y me decía el señor ¿cuánto le falta para llegar a 3000?, y digo yo, para 3000, tenía yo 2000 este... 150, digo, para 3000\$ me faltan dos y medio. Sí, dos y medio.”

Este ejemplo merece los siguientes comentarios. Hay tres cálculos exactos (la diferencia entre 100\$ y 90\$ son 10\$; la diferencia entre 50\$ y 30\$ son 20\$ y la diferencia entre

50\$ y 15\$ es 35\$), pero hay otros cálculos aproximados, que muestran cierta estimación global del resultado al que puede llegarse (la multiplicación de 75 por 5 es estimada en 325; la multiplicación de 30 por 6 es estimada en 150). Hay una complicación adicional a todos estos cálculos introducida por la dificultad, en el curso de su presentación, para distinguir entre el precio de compra, el precio de venta y la ganancia por unidad; entre lo que se recibe en un tiempo dado y la ganancia durante ese tiempo. Hay un cálculo que puede pasar por inexacto pero es producto de presuposiciones no compartidas. En efecto, cuando se le pregunta cuánto tiene en 10 días si en un día recibe 150\$ se está utilizando la suposición de que el ingreso diario es constante, cosa que el sujeto pareciera no aceptar, porque no corresponde a su experiencia actual. Los límites de su cálculo se alcanzan al llegar a las unidades de mil, como puede verse claramente en la parte final de su propia exposición (de 2000 a 3000 faltan dos y medio). La diferencia entre sus cálculos mentales y la representación del cálculo aparece claramente cuando se le muestran dos números en la presentación habitual para efectuar una operación. No solamente no reconoce eso como la representación de base para un cálculo, sino que le cuesta encontrar el modo de agrupar esos números (dice 54, leyendo el primero de izquierda a derecha, y 52 leyendo de arriba hacia abajo). Finalmente, vuelven a aparecer aquí las exigencias del desempeño laboral como primera motivación para el aprendizaje de los números.

Ana (40 años) trabaja en su casa pero obtiene ciertos ingresos como vendedora ambulante ocasional. (También pertenece al grupo II).

“Vendo pancita los domingos y elotes los sábados.”

¿Cuánto vende?

“En un sábado vendo 200 elotes, a razón de, los saco a 6\$. Despacho 3 elotes, 6 por 3 son 18 pesos; si despacho 4 son 24 pesos.”

¿Y los 200?

“Pues ahí le tanteo.”

¿Cuánto le queda al final del día?

“Me viene quedando como 400\$ de ganancia. Invierto 400 y saco 800.”

¿Y con la pancita?

“En la pancita invierto 1000 y saco 1500. Me quedan 500 o 600, ni le gano mucho ni le pierdo tampoco.”

Los límites del cálculo quedan aquí claramente establecidos. Ana puede calcular correctamente el resultado de 6×3 y de 6×4 , pero la sugerencia del 6×200 queda sin respuesta: “pues ahí le tanteo.”

Francisco (21 años) ha sido ayudante de reparto de un vendedor ambulante de materiales. (Grupo III de escritura). Él también emplea la expresión oral convencional para una multiplicación, y llega a un resultado muy próximo al correcto:

Si le pagan 35\$ por medio día de trabajo, ¿cuánto le dan por 4 días?
“35 por 4... serían... 145.”

Solamente con dos sujetos del grupo IV intentamos dictarles una operación de suma, para que obtuvieran el resultado. Ambos lo hicieron correctamente, poniendo los números en la posición espacial convencional, pero omitiendo el signo de la operación. He aquí lo que hicieron:

Regino (24 años) ha sido campesino, tabiquero, ayudante de mecánico, y es ahora obrero fabril. Le pedimos que escriba “42 más 81”. Lo hace bien, pone correctamente el resultado, y lee este resultado correctamente:

$$\begin{array}{r} 42 \\ 81 \\ 123 \end{array}$$

Ante nuestra sorpresa, aclara: “Sé sumar, hacer cuentas, restar, pero ya quebrados y divisiones no.”

Jesús (51 años) ha sido pastor, tabiquero, y es ahora obrero industrial. Cuando le preguntamos si sabe escribir números dice:

“Por ejemplo, ponemos... 60 kilos (escribe 16)... 16 kilos. Hasta 200, hasta 500. Es lo único, y ya allí ya le saco cómo sumarle”.

A ver... ponga 16 más 18.

“¿Pongo 18? (escribe 16)
18

Catorce... (escribe 4) ¿y llevamos uno?” (pone 3, queda 34 como resultado, en posición correcta).

¿Cómo aprendió todo eso? (ya que nunca fue a la escuela).

“En 48 viví por allá y como casi mi trabajo era puro pesar así... pesando algodón. Y hay unas romanas que tiene uno que pesar el algodón. Y entonces yo allí me fijaba yo cómo sacaban los pesitos y así yo apuntaba mis pesadas. Luego llegaba a la casa y le digo ya empezaba yo... con los dedos a... contar, ¿no? Y ya así... y había veces que los que sabían leer me hacían favor que les sacara yo las cuentas y ellos

me hicieran las cartas, porque sabían que sabía sacar bien las cuentas y me hacían las cartas.”

¿Y con las letras?

“No, las letras nada.”

B.3) *Las funciones de los números*

Ya hemos dicho que la mayoría de las instancias de presentación de números se realizaban en contexto. Dichos contextos estaban constituidos por objetos reales (envases comerciales, billetes de lotería, notas de una farmacia, ticket de un supermercado, calendario) y por fotografías tomadas en la ciudad. Dentro de estas últimas aparecían: automóviles con los números de placa; automóviles con un número de teléfono en el vidrio trasero y el signo \$ (indicación habitual de: “se vende; llamar al teléfono...”); mercados callejeros con carteles indicando el precio de la verdura; escaparates de una vinatería con los precios de los productos envasados exhibidos.

Las dos funciones de los números mejor representadas en nuestro material eran: representación de un número de teléfono y precio de un producto. En el caso de la representación convencional de un número de teléfono se trata de una serie de siete números agrupados de a dos (quedando solo el primero, o bien comenzando por una serie de tres números, guión, dos, guión, dos). La cantidad de números, los guiones y —eventualmente— el 5 como primer número son los índices relevantes (en la ciudad de México) para identificar esa serie de números como “número de teléfono”. Existe también una lectura convencional de dicha serie, que consiste en interpretar el primer número como un dígito, y componer los siguientes de dos en dos, en términos de decenas y unidades.

Números de teléfonos así representados aparecían en un envase de leche, en una nota de farmacia (donde además había números para indicar precios y fecha), y en la fotografía del vidrio trasero de un automóvil. En este último caso la indicación es ambigua, y requiere del conocimiento de una convención social particular. En efecto, ese número aparece precedido del signo \$ (generalmente en forma estilizada). A pesar de la presencia del signo \$, lo que sigue no debe ser interpretado como una indicación del precio del automóvil, ya que esos números responden, en su presentación, a la convención con guiones intermedios propia de los números de teléfono.

En cuanto a los precios, el material correspondiente era: las etiquetas habituales adosadas a productos de uso común (un envase de aspirinas y otro de un jabón de lavar ropa); las fotografías ya mencionadas (precio de las verduras de un mercado ambulante; precios de bebidas y otros alimentos envasados en el escaparate de una vinatería); la nota de una farmacia (donde había otros números que indicaban la fecha y el teléfono del negocio); el precio de un billete de lotería (donde otros números

indicaban la serie y el monto del premio) y un ticket de supermercado. Hay también un modo convencional de leer esas cantidades (4.80\$ se lee “cuatro ochenta”).

Nuestra indagación consistía en saber si los sujetos consideraban esas marcas gráficas como “números” o como “letras”, si podían denominarlos individualmente y/o leer la serie convencionalmente, y si sabían “para qué los habrán puesto allí”.

La clasificación de los datos se hizo según un doble eje: función y lectura. La función se clasificó en cuatro categorías: da la función convencional, da otra función posible según el contexto, da una función propia de las letras, no se pronuncia acerca de la función. La lectura se clasificó en tres categorías: lee convencionalmente (aceptando errores de identificación individual), lee de un modo diferente al convencional, y no lee. Está claro que puede haber reconocimiento de la función sin lectura convencional, y que puede haber lectura sin reconocimiento de la función.

Dividiendo a los sujetos según los cuatro grupos de lectura de números presentados en la sección anterior, obtenemos los resultados siguientes:⁴

Teléfono: En el grupo I hay una sola respuesta que coincide con la función convencional; en la mayoría de los casos no hay pronunciamiento sobre la función, hay dos respuestas de atribución de una función propia de las letras (en el teléfono marcado en el automóvil: “es el nombre del camión” o es “a dónde va”), pero hay varios casos de atribución de una función posible: el teléfono en el automóvil es “el precio”, el teléfono en la nota de farmacia es la “dirección” o “el precio”, el teléfono en el envase de leche es “la dirección”. Ninguna de las lecturas corresponde a la convencional. En el grupo II aumentan notablemente las respuestas de atribución de la función convencional, aunque la gran mayoría va acompañada de una lectura no-convencional. Pocos son los sujetos que no atinan con la función, en tanto varios dan funciones posibles según el contexto: el precio o la dirección en el envase de leche, el precio o el número de placa en la fotografía del automóvil. Aunque en tres respuestas se dice que son “letras”, no hay ninguna respuesta que atribuya a esas marcas una función propia de las letras. En el grupo III la mayoría de las respuestas corresponden a la función convencional, y la mitad de estas lecturas son también convencionales. Todos los sujetos de este grupo atribuyen una función correcta o posible (los números en el envase de leche son “la cantidad de leche” o bien “la clave o el número de envase”; el teléfono en el

⁴ No presentamos datos cuantitativos porque hay una enorme variedad individual en la cantidad de situaciones presentadas y la cantidad de preguntas realizadas.

automóvil puede ser el precio de éste). Finalmente, en el grupo IV casi todas las respuestas corresponden a la función convencional, y más de la mitad de las lecturas son convencionales.

Precio: Contrariamente al caso “teléfono”, no hay casi variaciones a través de los grupos. Todos los sujetos —cualquiera sea su grupo— identificaron los precios como tales. Las únicas diferencias conciernen a la manera de leerlos: ninguna lectura convencional en el grupo I, aproximadamente la mitad de las lecturas son convencionales en los grupos II y III, y todas ellas lo son en el grupo IV.

Dados estos resultados —que reflejan, ciertamente, la experiencia de vida de los sujetos, ya que todos ellos han comprado productos en el mercado, en tanto que no todos han tenido que interpretar un número de teléfono presentado por escrito— podemos preguntarnos qué pasa con las otras situaciones. Haremos somera referencia a ellas, porque en algunos casos se trata de una función representada por un único material, y en otros casos se trata de funciones sobre las que se hizo una indagación insuficiente.

Billete de lotería: Tenemos aquí un número que indica la serie, otro (con varios ceros) que indica el premio, y otro que indica el precio del billete. Como era de esperar, los sujetos suelen saber que ese es el tipo de cosas que viene en un billete de lotería, aunque no atinan a ubicar exactamente cada uno de ellos. Por ejemplo, en el grupo II hay casi tantas respuestas correctas (función convencional para cada una de estas series de números) como posibles, y estas últimas resultan todas de funciones alternativas (en el precio se dice que está el “premio” o la serie; en la serie se dice que está el “premio”, el “reintegro” o la fecha; en el premio se dice que está la fecha, el precio o la serie).

Calendario: Aquí los números indican los días y el año, en tanto que las letras indican los nombres de los días y de los meses. En los grupos III y IV todas las respuestas son correctas; solamente en los grupos I y II aparecen ejemplos aislados de atribución de otras funciones a esos números (un sujeto piensa que se trata de una “tabla para hacer sumas” y otro piensa que los números sirven para representar nombres).

Placas de automóviles: No tenemos datos de esta situación para los sujetos del grupo IV, ni del grupo I. Los sujetos del grupo II se dividen entre quienes dan una función convencional y quienes no se pronuncian sobre la función, en tanto que los del grupo III oscilan entre la función convencional y otras funciones posibles (la fecha o el año del carro).

En conclusión, lo que resulta de estos datos es que hay un reconocimiento muy generalizado de la función diferencial de los números con respecto a la de las letras. Muy pocos sujetos atribuyen a los números en contexto una de las funciones que generalmente es llenada por las letras. Hay una relación entre la posibilidad de leer combinaciones de números (decenas, centenas o millares) y el reconocimiento de las funciones convencionales. Pero también es cierto que la identificación de la función varía según cuál sea ésta. Que los números sirven para poner el precio de un producto es aceptado por todos, aunque no puedan leer ese precio. Que una serie de números separados por guiones sirvan para representar un número de teléfono es un conocimiento que pocos poseen. Pero lo importante es que dentro del repertorio de las funciones posibles a las que aluden aparecen varias que no estaban representadas en nuestro material: tablas de calcular, cantidad (de un producto), peso, clave de identificación.

C) Relación entre conocimiento de números y de letras

El cuadro 5 se elaboró con el propósito de poner de manifiesto eventuales coincidencias o discrepancias entre el nivel de conocimiento de letras atribuido a un sujeto y el nivel de conocimiento de números.⁵

CUADRO 5
Relación entre conocimiento de letras y números

CONOCIMIENTO DE LETRAS \ CONOCIMIENTO DE NÚMEROS	I			II		III		TOTALES
	0	a	b	a	b	a	b	
I	1	1	1	4	2	1	-	10
II	1	3	3	7	6	2	5	27
III	1	1	1	1	1	3	4	12
IV	1	-	1	-	2	2	2	8
Totales	4	5	6	12	11	8	11	57
	15			23		19		

⁵ El total es de 57 sujetos. Un sujeto del grupo IIIa en letras no tiene datos respecto a números.

Este cuadro muestra una marcada dispersión en los datos. Esta dispersión es probablemente el resultado de la heterogeneidad entre las categorías para “letras” y para “números”. En efecto, en el caso de los números las diferentes categorías indican grados en la posibilidad de componer cantidades de varias cifras, en tanto que ninguna de las categorías para las letras involucra posibilidad de composición entre las letras, sino ampliación del repertorio. (Recordemos que las minúsculas *a* y *b* indican mayor o menor pertinencia de las denominaciones empleadas con respecto a la forma gráfica señalada).

Debería concluirse que ninguno de los niveles de conocimiento de letras individuales permite predecir cuál es el conocimiento de los números que tendrá el sujeto en cuestión. Hay, sin embargo, algunos puntos de concentración que agrupan a algo más de la mitad de los sujetos. Por ejemplo, el 60% de los sujetos que solamente pueden nombrar algunos dígitos (nivel I en números) se ubican en el nivel II de conocimiento de letras (nombran entre 4 y 10 letras diferentes). Este sería un caso relativamente equilibrado: algunos números y algunas letras, simultáneamente. Pero el 48% de los sujetos que ya comprenden la representación de las decenas también se ubica en el mismo nivel de conocimiento de letras, y en todos estos casos (13 sujetos) hay avance en la comprensión de la representación numérica con respecto a la representación de palabras. Los sujetos que pueden componer números hasta las centenas tienden a agruparse en el nivel III de conocimiento de letras (más de 10 letras diferentes). Ellos representan el 58% del total de 12 sujetos del grupo III de conocimiento de números. En contraposición, sólo la mitad de los del grupo IV de conocimiento de números aparecen en el grupo superior de conocimiento de letras.

Veamos la misma distribución desde otro ángulo. Del total de sujetos en el grupo I de conocimiento de letras (15) el 47% se ubica en el grupo II de conocimiento de números, lo cual indica nuevamente un avance con respecto a estos últimos. Más de la mitad del total de sujetos en el grupo II de conocimiento de letras (56.5%) se concentran también en el nivel II de números (manejo de las decenas), en tanto que los del grupo III de letras se distribuyen en cantidades similares (37%) en los grupos II y III de números.

Los casos de discrepancia franca son numerosos: hay 12 sujetos que conocen todos los dígitos y pueden comprender al menos la representación de las decenas, pero que muestran una ignorancia casi total con respecto a las letras (nombran un máximo de 3 letras diferentes, y no siempre la denominación es la correcta). Inversamente, hay un solo sujeto que tiene un conocimiento aceptable de las letras (nivel III) y muy poco conocimiento de los números. Este es un dato más en apoyo de las evidencias anteriores: por alguna razón el conocimiento de los números que estos sujetos han podido lograr, sin enseñanza sistemática, es superior al conocimiento que han logrado de las letras, también en ausencia de enseñanza sistemática.

Recordemos que en secciones precedentes hemos presentado otra posibilidad de clasificar a los sujetos: esta vez por la posibilidad de utilizar las letras a los fines de obtener una significación. Los grupos así definidos son los siguientes: sujetos que no pueden utilizar las letras para dar una interpretación (grupo C); sujetos que pueden utilizar las letras en calidad de índices, para confirmar una anticipación (grupo B); sujetos que pueden partir del texto para interpretarlo, aunque se apoyen fuertemente en el contexto (grupo A). Veamos en qué medida es esta clasificación según el uso de las letras la que podemos poner en relación con los niveles de conocimiento de los números (en la medida en que estos últimos suponen la composición de unidades numéricas gráficas a los fines de obtener una significación única). Es lo que muestra el cuadro 6.

CUADRO 6
Relación entre conocimiento de números y uso de letras
para justificar una interpretación

USO DE LETRAS CONOCIMIENTO NÚMEROS	C	B	A	TOTALES
I	8	1	1	10
II	9	6	12	27
III	2	5	5	12
IV	4	1	3	8
Totales	23	13	21	57

Nota: Un sujeto del grupo A no tiene datos respecto a números.

Tomando como eje los niveles de uso de letras, observamos lo siguiente: los del grupo C (que no pueden utilizar las letras para producir una interpretación) se concentran en los grupos I y II de conocimiento de números, es decir, en el nivel inferior de interpretación de cantidades compuestas o en la imposibilidad de comprender dicha composición; los que pueden utilizar las letras para justificar una interpretación (grupo B) se concentran en los dos niveles intermedios de conocimiento de números (ya no se limitan a los números aislados, sino que comprenden la composición que genera la representación de decenas y/o centenas). Sin embargo, esta progresión se rompe al llegar al grupo A de uso de letras; quienes están allí en los primeros intentos de descifrado no manifiestan ningún avance en conocimiento de números; la mayoría se concentra en el grupo II.

La independencia relativa de ambos tipos de conocimiento vuelve, pues, a manifestarse aquí. Tenemos ahora 15 sujetos que pueden componer al menos dos números para obtener una significación unitaria y que no pueden utilizar ninguna de las letras que conocen para anticipar o para confirmar una anticipación (cruce grupos II a IV con grupo C). Inversamente, hay uno solo que es capaz de utilizar las letras al tratar de interpretar un texto y que no puede ir más allá de los dígitos en el caso de los números (cruce grupo A con grupo I).

La posibilidad de combinar letras en la búsqueda de una significación puede coexistir con la posibilidad de combinar números en la interpretación de una única cantidad; el uso incipiente de las letras en calidad de índices de confirmación coincide con sujetos que logran componer los números en decenas y centenas; pero la imposibilidad de utilizar las letras a los fines de obtener un significado *no* permite predecir imposibilidad en la composición de números.



La conclusión más importante para resaltar es la siguiente: el conocimiento de los números y de ciertas operaciones con los números es algo que ya poseen los adultos analfabetos, particularmente aquéllos con cierta experiencia laboral. Contrariamente a lo que ocurre con los niños, que suelen aprender durante su vida escolar tanto las operaciones elementales como su representación convencional, en el caso de los adultos parecería no sólo posible sino necesario hacer una distinción entre los cálculos que *ya* saben hacer y la representación gráfica de dicho cálculo, que en general ignoran, tanto como es preciso distinguir entre las cantidades verbalizadas —que la mayoría ya domina— y la representación de dichas cantidades, que aún plantea problemas sobre todo a partir de las centenas.

La importancia de este dato para una acción educativa es evidente. Éste es quizás el punto más claro donde la distinción entre la representación y la noción se hace más evidente. Con sujetos como los de los ejemplos mencionados el objetivo educativo se desplaza: en lugar de enseñar a contar, a sumar y a restar, hay que hacerles tomar conciencia que ellos ya saben hacerlo, que la representación escrita del cálculo no es más que un auxiliar del cálculo real. Esto no exime de dificultades (como las relativas a la comprensión de los ceros en posición intermediaria) pero las sitúa en una dimensión diferente a la de los niños.

Más aún: la relativa facilidad de interpretación de composiciones de números, con respecto a la de las letras, pareciera sugerir que es posible avanzar en la escritura matemática con mayor rapidez que en la escritura de palabras. Esto es así, en nuestra opinión, por la diferencia entre los sistemas de escritura que corresponden a ambas entidades: ideográfico el de los números, alfabético el de las palabras.

CAPÍTULO II: ACTOS DE LECTURA Y ESCRITURA

El objetivo específico de este capítulo es indagar cuáles son los actos que los adultos analfabetos identifican como actos de lectura y de escritura. Nosotros, como adultos alfabetizados, decimos que “leemos” cuando traducimos en lenguaje audible los signos escritos que vemos, pero también “leemos” cuando vemos algo escrito, aunque no digamos nada. Leemos cuando vemos anuncios, productos comerciales, nombres de calles, etc., aunque lo hagamos como parte de otros actos (comprar, llegar a un lugar, orientarnos, etc.). “Leemos” aún cuando no queremos leer. Ahora bien, ¿qué es “leer” y “escribir” para los adultos analfabetos? ¿Los mismos actos que nosotros consideramos como lectura y escritura los consideran ellos como tales?

Para contestar estas preguntas, ideamos una serie de situaciones. Evitamos la pregunta directa “¿qué es leer/escribir?” porque no nos daría información alguna, ya que aún los investigadores dedicados al tema no tienen acuerdo al respecto. Optamos por realizar una serie de actos, tras los cuales pedíamos al adulto que dijera si habíamos leído (o escrito), y que justificara su opinión.

Los *actos de lectura* que realizamos fueron los siguientes (siempre usando un periódico como soporte, y fijando la vista en él como si en realidad estuviéramos leyendo, a pesar de que en sólo dos casos se trataba de una lectura real):

- Lectura en voz alta (generalmente el encabezado y el inicio de una noticia escrita).
- Lectura en silencio (lectura real de algún texto) con los movimientos oculares propios de esta actividad.
- Hojear (pasar varias hojas sin detenerse en ellas).
- Oralización de un número de teléfono presentado como se lo hace convencionalmente en México. (Por ejemplo: 5-93-18-60).
- Oralización de una serie de números procurando que no fueran percibidos como precios, ni como números de teléfono, etc.
- Oralización de una serie de nexos gramaticales (un, de, por, mi, para).
- Ruidos (el experimentador emitía ruidos raros –generalmente guturales– al mismo tiempo que fijaba la vista y simulaba todos los gestos propios de estar leyendo, como en todos los otros casos).

Los *actos de escritura* que realizamos fueron los siguientes (en ninguno de los casos se leía lo escrito, ni se explicaba nada, sino que solamente se preguntaba si se estaba escribiendo o no):

- Escritura real de una palabra (desafortunadamente no hubo control sobre el tipo de letra).

- Dibujo.
- Rayoneo (línea en zig-zag).
- Escritura de números.
- Firma (una firma cualquiera, que se viera como firma).
- Gesto de escribir con el dedo sobre un papel (es decir, sin dejar marca alguna, aunque el movimiento era pertinente para el acto de escribir).
- Gesto de escribir con el dedo en el aire (diferente del anterior porque en este caso no se usa ninguno de los materiales necesarios para escribir).

Como se puede apreciar, lo que llamamos “actos de lectura” son, en realidad, actos para diferenciar cuáles son los componentes cruciales para identificar a un acto como siendo “acción de leer” y lo mismo vale para “actos de escritura”. Los contrastes planteados, para diferenciar “lectura” de “no-lectura” y conservando el mismo soporte material (periódico) son:

- emisión lingüística audible / ausencia de voz;
- ausencia de voz pero atención sostenida sobre una parte del texto / ausencia de voz sin atención sostenida;
- texto coherente / palabras sueltas sin contenido semántico pleno;
- palabras / ruidos emitidos por la boca;
- palabras / números;
- números organizados en serie funcional (teléfono) / números sueltos.

Los contrastes planteados para diferenciar “escritura” de “no-escritura” son:

- palabra escrita / otras producciones gráficas;
- palabra fácilmente identificable / palabra de difícil identificación (firma);
- marcas figurativas (dibujo) / marcas no-figurativas (rayoneo);
- letras/números;
- presencia / ausencia de marcas.

Estas situaciones no se aplicaron a todos los sujetos porque muchas veces la información pertinente ya se había obtenido al aplicar otras situaciones. Además, tenemos más datos acerca de “actos de lectura” que de “actos de escritura”. Es comprensible que así sea, por lo siguiente. La actividad de escritura es más fácil de comprender que la otra porque produce un resultado que perdura. La hoja donde se ha escrito queda modificada por la actividad de escribir, en tanto que un texto después de ser leído queda exactamente igual que antes. La actividad de leer no modifica el objeto. Por esta razón los niños conceptualizan más fácilmente lo que es “escribir” que lo que es

“leer”. Téngase en cuenta, además, que una de las primeras situaciones presentadas era el reconocimiento de textos en materiales comerciales y en fotos callejeras. A propósito de estos materiales era fácil obtener información sobre “dónde hay algo escrito”. Solamente cuando “lo escrito” abarcaba dibujos u otros signos gráficos (como flechas) era pertinente usar la situación “actos de escritura” para esclarecer la posible diferencia entre escribir y dibujar.

Con el propósito de establecer cierto ordenamiento inicial que facilitara el análisis de datos posterior, dividimos a los sujetos en dos grupos; en primer lugar, aquéllos cuya opinión en actos de lectura (y por lo general también en actos de escritura) variaba, (es decir, aquéllos que opinaban que sí se estaba leyendo en algunos casos pero que en otros opinaban lo contrario) y aquéllos que siempre afirmaban que se estaba leyendo (solamente 8 sujetos). Al primer grupo les llamamos *discriminantes*, y al segundo *no-discriminantes*. Como se podrá ver después, esta separación no corresponde a una diferencia radical entre los argumentos de aceptación y de rechazo. Cabe aclarar que muchas veces lo que los sujetos dicen ante algunas de las situaciones es sumamente ambiguo y difícil de interpretar (es difícil decidir en un momento dado si el sujeto quiso decir que sí se podía leer /escribir o que no). Por ejemplo, cuando el experimentador dice “un, de, por, mi, para” y pregunta si está leyendo, uno de los sujetos responde: “está letreando”. ¿Qué significa eso exactamente? ¿Quiere decir que solamente está diciendo letras, y por eso no está leyendo, o bien que sí está leyendo, precisamente porque sonoriza o nombra letras?

Al agrupar las respuestas y las justificaciones de los sujetos encontramos que algunos actos de lectura/escritura eran aceptados como tales casi unánimemente; otros que casi invariablemente eran rechazados, y el resto en donde las opiniones se dividían. Esta indagación no se aplicó a todos los sujetos, por razones diversas, sino a 43 de los 58 entrevistados (74%). Pocos de ellos pasaron por todas las variantes, razón por la cual se indicará en cada caso el total de sujetos involucrados.

A) Actos de lectura

Lo más aceptado como “lectura” fue la *lectura en voz alta*. Escuchamos expresiones de convencimiento al llegar a esta parte: “¡Ahora sí está leyendo!” (*Quintila*, 24 años). Los sujetos rara vez daban las razones de su aceptación, porque les resultaba obvio: allí estaba el soporte (periódico), la fijación de la vista, la actitud propia del leer, y la oralización de un contenido que definitivamente venía del periódico.

Sin embargo, no solamente la sonorización es importante. A diferencia de los niños, que inicialmente no pueden concebir la lectura sin voz,⁶ la mayoría de los adultos entrevistados sí consideran que la *lectura silenciosa* es posible. Veamos algunos ejemplos:

Aurelia (48 años)

¿Qué estoy haciendo?

“Leyendo el periódico.”

¿Aunque no diga nada?

“Es que leen en voz baja... ellos que saben.”

Higinio (59 años)

(Lee en silencio).

“... no sé.”

(Lo hace otra vez).

“Está leyendo también, aunque no diga nada. Puro pensamiento.”

Francisco (64 años)

(Lectura en silencio).

“Está leyendo en secreto.”

Plácido (35 años)

(Lectura en silencio) ¿Leí?

“Sí” (se ríe).

¿Cómo se dio cuenta que estaba leyendo, si no dije nada?

“Yo me fijé que estaba leyendo.”

¿En qué se fijó?

“Pues está viendo allí donde están las letras.”

Los otros sujetos dan razones semejantes. Se acepta la lectura en silencio como un acto de lectura real, pero se considera necesario que el lector esté involucrado en una actividad mental (los sujetos dicen “sí, en su mente”, “en el pensamiento”, “en secreto”) que se infiere de cierta atención y movimientos oculares (“porque quedaba viendo las letras”, “sus ojos se estaban moviendo para un lado”).

Por otra parte, los poquísimos sujetos que *no* pueden conceptualizar la lectura silenciosa (7 de un total de 43), aluden a la imposibilidad de leer sin voz, o cuando menos con algún movimiento bucal. Por ejemplo, *Florentino* (obrero de 35 años) dice: “Estaba contando... en nuestra boca se ve si estaba leyendo”, y *Paula* (trabajadora domés-

⁶ Cf. E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979, Cap. V.

tica de 35 años) dice: “Porque yo sé que lo que está pensando no está allí apuntado... mi mente me dice que no... cuando está uno leyendo, está moviendo la boca.”

Dos de las otras situaciones (*producción de ruidos y de nexos sintácticos*) no se asemejan a la lectura real para nosotros, porque en ninguno de los dos casos el que lee o el que escucha obtiene significado. Los nexos sintácticos forman parte de nuestro saber lingüístico (son palabras “funcionales”, que junto a otras palabras adquieren significación), mientras que los ruidos guturales no son parte del español ni aislados ni junto a palabras conocidas. Sería muy raro encontrar en el periódico una lista como “un, de, la, mi, por”, y casi imposible encontrar allí un texto como “Gompft ogotm”.

Sin embargo, los adultos analfabetos no parecen usar nuestros criterios. Para empezar, la mayoría (35 de 44 sujetos) aceptan como lectura los nexos gramaticales (8 de ellos no-discriminantes) aunque muy pocos dan razones. Por ejemplo, *Quintila* (24 años) argumenta que sí está leyendo: “Sí está estudiando música” (en realidad “un, de, la, mi”, por suena mucho como “do, re, mi, fa, sol”). Otro sujeto, *Paula* (35 años) dice: “Sí, está leyendo letras”. Paula usa ese argumento para aceptar el acto como lectura, pero argumentos similares aparecen para rechazar. Por ejemplo, *Virginia* (55 años) dice que eso no es leer sino “deletreo” y *Bernardo* (21 años), dice que no está leyendo sino “letreando”. Como puede verse, la misma identificación (decir letras) puede llevar al rechazo o a la aceptación del acto. Y es normal que así sea, ya que para algunos “sonar” o nombrar las letras es sinónimo de leer, y para otros eso no es aún leer porque no se obtiene ningún significado.

Lo más sorprendente es la cantidad de sujetos que piensan que la emisión de ruidos es lectura (27 de un total de 43). En este caso no podemos inferir que los ruidos los interpreten como palabras del español, pues adrede produjimos combinaciones de sonidos que no eran ni remotamente parecidas a ninguna de nuestras palabras. Veamos, pues, qué piensan los sujetos al respecto.

La mayoría de los que *rechazan* los ruidos como lectura real lo hacen, efectivamente, porque son ruidos. *Jesús* (32 años) dice: “No, (son) gárgaras”; *Alejandro* (17 años) dice: “No, son ruidos”; y *Gregorio* (53 años) dice: “Creo que no, porque no entendí nada”. Estas respuestas nos indican que no se puede admitir eso como lectura porque lo que se leyó no es parte del lenguaje y porque no se entiende. Ahora bien, los que opinan que *sí* se está leyendo dicen cosas como éstas:

Isidra (58 años)

(Ruidos) ¿Leí o no leí?

“Lo leyó, pero en otra forma. No es castellano... ¿Cómo se llama esta letra...? ¿Cómo le dicen a esta letra? ... La que hablan los árabes, ¿no?”

Sí, ¿como los árabes o como los gringos?

“Como los gringos.”

Trinidad (55 años)

(Ruidos) ¿Leí, o no leí?

“Sí las leyó, nomás que usted misma, digo ¿no?”

¿Pero sí lo leí?

“En su idioma ¿no?”

¿Qué idioma?

“Quién sabe ¿verdad? Pero *sí* se lee, se le truena la voz, se le truena la voz.”

La gran mayoría de los que argumentan que *sí* se está leyendo menciona otro idioma. *Antonio* (66 años) dice: “Sí, como en inglés”; *Francisco* (64 años) dice: “Sí, en su idioma”, y así siguiendo. Solamente algunos pocos dan otro tipo de explicaciones. *Victoria* (50 años) dice: “Sí, porque ve las letras”, y *Andrés* (35 años) dice: “Porque va viendo”. Por otro lado, *Florentino* (35 años) interpreta los ruidos como deletreado, y dice: “Es erre, ka...”. En forma general, podemos decir que aquellos que creen que la emisión de ruidos es lectura atribuyen a esos sonidos una cierta significación. Puede ser que ellos no entiendan lo que se dice, pero si es otro idioma, alguien lo entendería.

La única situación que fue casi unánimemente rechazada como acto de lectura fue el *hojear*. Las hojas se pasaban rápidamente, como cuando un lector busca algo que ya había visto antes. El tiempo de fijación de la mirada era muy corto. Efectivamente, la mayoría de las justificaciones de rechazo se refirieron principalmente al hecho de que se estuvieran moviendo las hojas u hojear (esta palabra la utilizan muy frecuentemente). Los sujetos también mencionan que el experimentador puede estar buscando algo, sin aceptar necesariamente que eso sea “leer”. Por ejemplo, *Virginia* (55 años) dice: “Nomás movió las hojas, buscó lo que iba a hacer, pero no leyó”. Usando el mismo argumento, *Paulino* (30 años) dice: “Estaba pasando las hojas. Puede estar buscando alguna parte”. El resto de los sujetos se expresan como *María* (40 años): “Nomás hojeó”.

Los datos de más difícil interpretación son los provenientes de la *oralización de números sueltos y del número de teléfono*. Si tomamos solamente el grupo de los Discriminantes, nos damos cuenta que la mitad de ellos aceptan estos actos como lectura y la otra mitad los rechazan. Claro está que en el grupo de los no-discriminantes, todos (8 sujetos) aceptan ambos actos como lectura real. Lo más desconcertante es que las mismas razones pueden aparecer para el rechazo o la aceptación. En la oralización de números sueltos, sólo dos personas mencionan directamente que el experimentador está leyendo (y una más lo hace, en cuanto al teléfono, pero no en el caso de números sueltos):

Trinidad (55 años)

Cinco, tres, siete, veintiuno, cuatro.

“La... la cuenta.”

¿Y estoy leyendo?

“Está leyendo.”

Y a ver, escuche: 5-89-25-31.

“Leyendo.”

¿Y qué leí?

“Lo que viene allí.”

Regino (23 años)

5-11-09-01... ¿Lo estoy leyendo, o no lo estoy leyendo?

“Sí, es teléfono”.

8, 3, 1, 15, 2...

“También teléfono.”

¿Lo estoy leyendo?

“Bueno, lo está diciendo el número.”

¿Y le parece que lo estoy leyendo?

“Pues no porque... bueno, también ¿no? Porque está leyendo el número ¿no?”

Aunque Regino duda entre “está diciéndolo solamente” y “está leyendo”, parece llegar a la conclusión que eso sí es leer. Sin embargo, los sujetos que parecen aceptar implícitamente la lectura de números no son tan claros, y muchos usan las mismas razones que otros sujetos usan para rechazar.

La ambigüedad de estas respuestas, y el hecho de que sólo aproximadamente la mitad de los sujetos piensen que sí se está leyendo con números debe vincularse con los resultados obtenidos en Clasificación de Tarjetas (Capítulo IV), donde 59% rechazan “4” como legible, y 48% rechazan “193”. Todo esto nos indica que los números, para la mitad de los sujetos, no son “legibles”, y que por lo tanto el experimentador está haciendo otra cosa. Así, *Jesús* (51 años) dice, al escuchar números sueltos: “No, porque son números... pues no es leer”; *Higinio* (59 años) dice: “No, es número... nomás diciendo”; *Florentino* (35 años): “Allí estuvo contando”; *Francisco* (64 años): “No; son números. Los está notificando, pero no son letras, son números”.

Las justificaciones del rechazo de la serie de números como “acto de lectura” son claras: el experimentador está “diciendo”, “notificando” o “viendo” números, está “contando”, “viendo números” o “viendo la numeración” o está “nombrando” números. No es correcto –piensan con razón los sujetos– aplicar el término “leer” a esta actividad que se realiza con algo que no son letras. Quienes aceptan la serie de números como “acto de lectura” rara vez logran justificar (hay apenas 9 justificaciones

sobre un total de 26 aceptaciones). La mayoría de estas justificaciones de aceptación parecen basarse en la asimilación de esta serie de números a un número de teléfono (“puede ser un teléfono”, “está anunciando números de teléfono”, “está viendo los teléfonos” es lo que dicen para justificar la aceptación).

Sería tentador, pues, dar la interpretación siguiente: si se identifica la serie de números como un teléfono, es posible aceptar que un número de teléfono pueda leerse, y que eso se encuentre en el periódico. Por el contrario, si se le identifica como una serie de números cualesquiera, se rechazaría tanto la posibilidad de aplicar el término “leer” a los números como la posibilidad de que en el periódico haya “cuentas”.

Sin embargo, cuando analizamos las justificaciones de rechazo y de aceptación para la situación de oralización de un número de teléfono la interpretación se complica. Los porcentajes de aceptación son enteramente similares a los de la otra situación. Las justificaciones de aceptación son escasas, pero son muy similares a las anteriores: sí se está leyendo porque “son los números del teléfono” o porque está “pronunciando el número de teléfono” o bien (en un caso) porque “está viendo los precios”. El problema es que las justificaciones de rechazo también se agrupan mayoritariamente sobre la interpretación de esa serie de números como “teléfono”, siendo la única diferencia que, a veces, se enfatiza el cambio de verbo: “está viendo un teléfono” (por eso no está leyendo). Siete de las 13 justificaciones de rechazo para esta situación se ubican alrededor de “teléfono”; las otras refieren, como en el caso anterior, a que se trata solamente de números o de cuentas.

De cierta manera pareciera que encontramos en la situación “teléfono” el caso límite: siguen siendo números, pero ya no son números “para contar” o “para hacer cuentas”, sino para otra cosa. Los sujetos que rechazan que eso sea leer, parecen privilegiar la interpretación siguiente: “con los números no se lee, hacen falta letras para que se pueda leer, y aunque se trate de un teléfono no por eso dejan de ser números”. Los otros, que aceptan precisamente por ser un teléfono, parecieran pensar que ya no se trata de números como los otros, los que sirven para hacer cuentas. (Probablemente si hubiéramos trabajado con fechas o direcciones, es decir, con textos compartidos por números y letras, hubiéramos encontrado aún mayor fluctuación en las respuestas, acercándonos al caso de aceptación franca).

En resumen, la situación de “actos de lectura” se presenta de la manera siguiente: nadie tiene dudas con un acto real de lectura en voz alta; son pocos los que rechazan la lectura sin voz, y en esto los adultos difieren de los niños pre-escolares; la mayoría acepta que el término “leer” se aplique a una serie de nexos gramaticales, a pesar de no tener sentido lo leído (o sea, sonorizar sílabas también es leer); los ruidos son aceptados por algo más de la mitad de los sujetos, pero pensando que se trata de “otro idioma” y no de ruidos en sentido estricto; con los números las opiniones se dividen en partes casi iguales; algunos que piensan, como ya dijimos, que no es pertinente

aplicar ese término cuando existen otros como “contar”, y los que piensan que el término “leer” puede aplicarse tanto a la interpretación de números como a la de letras; finalmente, el hojear es rechazado como “leer” por la mayoría de los sujetos, dando las mismas justificaciones que cualquier alfabetizado daría (“nomás está moviendo las páginas”, “estaba pasando las hojas”, “nada más vueltas al periódico”, “está hojeando”, “buscó lo que iba a leer, pero no leyó”, etc.).

B) Actos de escritura

Por las razones antedichas, a muy pocos sujetos (sólo 26) se aplicaron estas situaciones, y no todos estos sujetos dan justificaciones. En la *escritura de una palabra* nadie tiene dudas. Los pocos sujetos que justifican dicen que son letras o que es un nombre: *Quintila* (24 años) dice: “Está escribiendo letras”; *Paulino* (30 años) dice: “Podrían ser unas letras, un nombre”.

Solamente con 7 sujetos se aplicó la situación de la *firma*, pero todos la reconocieron como tal (“es una firma”; “es como una firma”). En la escritura de números todos los sujetos (aunque sólo a 8 se aplicó esta situación) opinaron que sí se estaba escribiendo, reconociendo los números como tales. Es importante aclarar que 7 de estos 8 sujetos pensaron que el experimentador también estaba leyendo cuando dijo los números utilizando el periódico como soporte.

Debemos tomar en cuenta que estas tres situaciones con respecto a las cuales hay unanimidad tienen las características de actos de escritura reales, ya que el resultado es una marca visible sobre un papel y los trazados resultantes son caracteres familiares para el sujeto (números y letras que ha visto en un sinnúmero de materiales y contextos. Podríamos también decir que, aunque muy pocos sujetos hacen el intento de firmar, casi todos saben qué es una firma y para qué sirve).

Presentamos además dos situaciones en las que, aunque se dieran los movimientos propios del escribir, no se utilizaban los instrumentos necesarios para dejar marcas (*“escritura” con el dedo sobre el papel* y *“escritura” con el dedo en el aire*). Esta falta de instrumentos hace dudar a los sujetos. Diez de los quince sujetos interrogados sobre la “escritura” con el dedo sobre el papel opinaron que sí se estaba escribiendo, mientras que sólo tres de los seis sujetos interrogados sobre la “escritura” del dedo en el aire opinaron lo mismo. Esta variación puede deberse al hecho de que en la primera situación se use uno de los materiales “para escribir”, mientras que en la segunda no se usa ninguno.

Solamente tres sujetos aceptan *explícitamente* a la “escritura” con el dedo sobre el papel como escritura: “Sí, no se ve, pero sí se mueven los dedos”, dice uno; “Sí, pero con manuscrita”, dice otro, y el tercero dice: “Apuntó. Sí escribió”. Este último (*Tri-*

idad, 55 años) es el único que aceptó explícitamente que el “escribir” en el aire era realmente escribir: “Sí escribí, a señas”.

Las justificaciones de los sujetos que piensan que *no* se está escribiendo son mucho más explícitas, y se refieren primordialmente a la falta de marcas resultantes o a que eso nada más es un “como si” y *no* escritura legítima. Veamos el siguiente diálogo:

Paulino (30 años)

(Exp. simula sin lápiz). ¿Qué hice?

“Estaba escribiendo ¿no?”

Oiga Paulino, ¿qué se necesita para escribir?

“Saber, ¿no?”

Saber. Sí, eso primero, y de cosas ¿qué se necesita?

“Pues la pluma yo creo, ¿no? Ni modo que escriba con la pura mano, con el dedo.”

Y cuando hice esto (repite el gesto) ¿qué estaba haciendo?

“Escribiendo.”

¿Con la pura mano?

“Falta que se vea.”

¿Cómo?

“No se ve.”

Y si no se ve, ¿estaba escribiendo?

...

¿Ud. qué cree?

“Pues si no se ve no está haciendo nada.”

Paulino obviamente sabe lo que es escribir: como el gesto es el correcto, sólo “falta que se vea”.

Eufemia (19 años)

(Exp. simula con el dedo sobre el papel).

“Sí, es escribir.”

¿Y qué escribí?

“No sé.”

¿Qué se necesita para escribir?

“Pues un lápiz.”

¿Y así es escribir entonces?

“Es la forma de escribir nomás.”

Un lector experimentado puede distinguir y reconocer diferentes formas de escritura e

ignorar aquellas que no lo son. Pero ¿qué hace que la escritura sea escritura y el rayoneo sea rayoneo? Muchas veces no son tan diferentes. Nos preguntamos si los adultos analfabetos reconocerían como escritura sólo a lo que nosotros reconocemos como tal, o si cualquier aproximación sería aceptada (como las líneas quebradas u onduladas que muchas veces hacen los niños al tratar de imitar la escritura adulta). Por esta razón, introducimos el *rayoneo* en esta situación. Solamente seis de los veinticuatro sujetos a quienes se les preguntó parecen haber interpretado estos rayones como escritura. Por ejemplo, *Margarita* (42 años) dice: “Sí, la eme”; *Juan* (40 años) dice: “Me imagino que es casa. Dice casa”; *María Elena* (31 años) indica: “Está poniendo una firma” (y, realmente, debemos aceptar que la mayoría de las firmas parecen más garabatos que letras).

Sin embargo, el resto de los sujetos distinguieron el rayoneo de la escritura. Cuatro de ellos (de un total de 18 sujetos con justificación) pensaron que este garabateo era una preparación para la escritura, un ejercicio. *Hilaria* (27 años) dice: “Nada más está haciendo como ejercicio”; *Cresencio* (50 años) opina: “Es como para escribir, para soltar la mano... para escribir” y *Margarita* (42 años): “Para soltar la mano... como vocal”. Pero el resto (siete sujetos que justifican más otros dos que no justifican) indican de una forma muy clara que eso *no* es escribir, y todos los que justifican, identifican al rayoneo como tal y dan argumentos muy parecidos al de *María* (36 años): “No está escribiendo. Nomás rayando”.

La mayoría de los sujetos distinguen el *dibujo* de la escritura. Sólo seis de los 23 sujetos interrogados opinaron que el experimentador estaba escribiendo. Cuatro de ellos no dieron ninguna razón y los dos sujetos que justificaron son casos tangenciales, sobre los cuales tenemos dudas de lo que pensaban realmente. En el primer caso la identificación entre “escribir” y “dibujar” parece clara.

Trinidad (55 años)

(Exp. dibuja un barco). ¿Escribí?

“Igual, escribí, pero puso... este, ¿cómo le dijera? Un ángulo ¿no?”

¿Un qué?

“Un ángulo.”

Y a ver (dibuja un gato), ¿escribí?

“Un muñeco, escribió un muñeco.”

El segundo caso es mucho más ambiguo. El experimentador dibuja un pato, y le agrega una línea ondulada abajo que simulaba el agua.

Juan (40 años)

¿Se puede leer allí?

“Pa-to. Es un pato.”

¿Dónde se puede leer?

“Aquí está dibujado pa y aquí (línea del agua) Pa-to.”

Como vemos el sujeto “lee” sobre la línea ondulada (él mismo había “leído” antes sobre el garabato), tal vez pensando que era cursiva. Todos los demás sujetos mencionan que es un dibujo negando el hecho de que el dibujar sea sinónimo de escribir. De hecho, 10 de 18 sujetos que justifican usan la palabra “dibujo” o “dibujar” para explicar la actividad del experimentador y los 6 sujetos restantes hacen referencia al dibujo (es decir, se refieren a lo que es, en tanto dibujo). Así, *Quintila* (24 años) dice: “No. Está haciendo una casa y un árbol”; *Catalina* (22 años) dice: “Es una casita” e *Higinio* (59 años) dice: “Nomás puso un cuadro, una casita”.

En resumen, la situación “actos de escritura” nos da los resultados siguientes: nadie tiene dudas que se trata de “escribir” cuando lo que resulta del acto son letras, números o algo que se identifica como firma; la parodia del acto (sin resultado visible y sin algunos de sus instrumentos materiales) da lugar a dudas: sigue siendo “escribir” porque los movimientos pertinentes están allí, pero es apenas un “como si”, y no un acto real porque falta el resultado. El rayoneo también hace dudar a los sujetos, por la posibilidad de identificar eso como letra repetida, como cursiva poco legible o como ejercicio preparatorio. Finalmente, son muy pocos los que no tienen clara la distinción entre escribir y dibujar.

CAPÍTULO III: CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LEGIBILIDAD

Con base en nuestra experiencia anterior⁷ podemos afirmar que los niños pequeños (a partir de los 4 años) son capaces de considerar las características formales que debe tener un texto —presentado fuera de contexto— para permitir un acto de lectura. Ellos son capaces de clasificar un material compuesto por tarjetas en las cuales hay algo escrito (cuyas características veremos enseguida) en términos de cuáles “sirven para leer” y cuáles “no sirven para leer”.

Los criterios principales de clasificación que estas investigaciones han permitido poner de manifiesto son: cantidad de grafías y variedad en las grafías. *Por cantidad de grafías* se entiende el requisito de una cantidad mínima de grafías, por debajo de la cual lo escrito no “sirve para leer”. Decimos “grafías” y no “letras”, porque la aplicación de este criterio de clasificación es previa a la distinción entre letras y números. El criterio de cantidad mínima requerida puede asumir diferentes *valores numéricos*: la cantidad mínima suele oscilar alrededor de 3; la mayoría pide 3 ó 2 grafías para que el texto sea legible, algunos piden 4, y muy rara vez se obtienen valores numéricos superiores a 4. (Cuando basta una grafía para que la tarjeta en cuestión sea considerada como “buena para leer” decimos que no se

⁷ Cf. E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979, Cap. II, sección i, y E. Ferreiro, M. Gómez Palacio *et al.*, 1979, Cap. 2.

está utilizando el criterio de cantidad mínima de grafías). Por *variedad de grafías* se entiende el requisito de variedad interna de una escritura, para que ella sea legible: con la misma grafía repetida no se puede leer, aunque la cantidad de grafías sea superior al mínimo requerido. Hay dos variantes de aplicación de este criterio: una, que rechaza las escrituras donde no hay ninguna variación (por ejemplo, AAAA); otra —que llamamos “estricta”— que rechaza las escrituras donde hay variación por alternancia, pero con un repertorio limitado a dos grafías (por ejemplo, lolo).

Ya que los niños pequeños son capaces de considerar lo escrito desde un punto de vista puramente formal, y clasificarlos según la dicotomía “legibles/no-legibles”, esperábamos que los adultos analfabetos también pudieran hacer una clasificación similar. El interrogante concernía a los criterios utilizados: ¿encontraríamos que también para los adultos analfabetos cantidad mínima y variedad interna son los criterios principales que determinan la legibilidad?

Aclaremos que, tanto para los niños como para los adultos, no se trata de proceder a un intento de interpretación, sino de determinar cuáles tarjetas presentan las propiedades necesarias para *permitir* una interpretación.

A) Técnica experimental

Tomando en cuenta nuestra experiencia previa con este material de clasificación construimos 18 tarjetas —blancas, con caracteres negros, y todas de las mismas dimensiones— con las siguientes marcas:

situación	A A A A	R A
	P A T O	
	K Y Z	de
		R
	l o l o	4
	1 9 3	

Los ejes de variación introducidos son los siguientes:

- cantidad de grafías (1, 2, 3, 4 ...9);
- números y letras (un número solo/una letra sola; varios números/varias letras);
- tipos de letras (imprenta, script, cursiva);
- letras y pseudo-letras (pseudo-letra cursiva, tipo firma; pseudo-letra imprenta, tipo Q con una "patita" extra);
- letras conocidas y caracteres "exóticos" (símil árabe, chino, japonés, signos del zodiaco);
- combinaciones de letras propias a la escritura del español y combinaciones imposibles en español (por ejemplo, KYZ);
- variedad interna (ausencia de variedad y variedad limitada por alternancia).

Las tarjetas se presentaban en desorden sobre la mesa, se pedía al sujeto que las observara y que nos dijera si pensaba que todas se podían leer, o si había algunas que no servían para leer. En este último caso, le pedíamos que pusiera en un grupo las que servían para leer y en otro lado las que no servían para leer. En cualquier caso se pedían justificaciones generales (por ejemplo: ¿por qué todas se pueden leer? o ¿por qué solamente éstas no se pueden leer?). Los criterios empleados se infieren tanto de las justificaciones como de la ubicación misma de las tarjetas en uno u otro grupo. Cuando se observaban contradicciones aparentes se hacían confrontaciones particularizadas. Por ejemplo, si se observaba que el sujeto ponía en el grupo de las que "sirven para leer" las de tres grafías como mínimo, pero dejaba la tarjeta con dos grafías en cursiva en el otro grupo se hacía una indagación específica sobre esta tarjeta, para saber si era incluida por la manera de contar las grafías (que siempre se dificulta en la escritura cursiva) o porque la característica "escritura ligada" domina sobre la cantidad mínima, haciendo que esa tarjeta sea aceptada por ser cursiva, independientemente de la cantidad de grafías que presente.

Este ejemplo nos lleva a la siguiente consideración: puede haber criterios que dominen sobre otros (y, en consecuencia, criterios subordinados a otros), puede haber confluencia de criterios (con coordinación o sin ella), puede haber pérdida de criterios en el curso de la reflexión involucrada en la producción de justificaciones, puede haber criterios esbozados que no llegan a afirmarse como tales, etc. En lo que sigue, no haremos referencia detallada a todas estas diferentes posibilidades; sólo la pérdida de criterios recibirá especial mención.

B) Resultados

Una clasificación de los sujetos en términos de la cantidad de criterios empleados nos permitirá tener una primera visión de conjunto de los resultados. Pasaremos luego a considerar cuáles son esos criterios, cómo se expresan, y volveremos a considerar los grupos anteriores en términos de los criterios mismos (y no ya de la cantidad de criterios empleados). Finalmente, analizaremos los resultados desde el punto de vista de la jerarquía de las tarjetas según los porcentajes de aceptación recibidos, para poder comparar con los resultados de los niños pre-alfabetizados.

Según la cantidad de criterios utilizados para clasificar, el total de sujetos se divide de la siguiente manera:

Grupo I	3 criterios o más	23 sujetos	40%
Grupo II	2 criterios	17 sujetos	30%
Grupo III	1 criterio	10 sujetos	18%
Grupo IV	ningún criterio	7 sujetos	12%
	Total	57 sujetos	100%

Como puede observarse, la mayoría de los sujetos (88%) logran clasificar el material en base a criterios definidos; la mayoría se concentra en el grupo de varios criterios simultáneos; sólo 7 sujetos piensan que "todas se pueden leer".

Los criterios utilizados para clasificar son los siguientes (sobre un total de 50 sujetos, es decir, sobre el total de sujetos que utilizan al menos un criterio, grupos I, II y III de la clasificación anterior):

	Sujetos
cantidad mínima de grafías	33
distinción números / letras	32
variedad interna	29
distinción letras normales / caracteres exóticos	22
distinción figurativo / no figurativo	11
grafías separadas / ligadas	4

Los totales no pueden adicionarse ya que hay 40 sujetos que utilizaron más de un criterio, y aparecen por lo tanto en más de un renglón.

Veamos ahora en qué consisten y cómo se expresan cada uno de estos criterios.

B.1) Cantidad mínima de grafías

Este criterio, que es uno de los más precoces y durables en la psicogénesis infantil, también aparece como el criterio principal de clasificación de los adultos. Para que algo escrito pueda ser leído debe tener una cierta cantidad mínima de grafías. ¿Cuál es el valor numérico de esta cantidad mínima? Del total de 33 sujetos que utilizan este criterio:

	Sujetos	
mínimo 2	23	(70%)
entre 2 y 3	3	(9%)
mínimo 3	3	(9%)
entre 3 y 4	1	(3%)
entre 4 y 5	2	(6%)
mínimo 5	1	(3%)
Total	33	100%

La distribución muestra un punto de concentración clarísimo: el 88% de los sujetos exigen 2 ó 3 grafías (de preferencia sólo 2). Muy pocos sujetos elevan este mínimo por encima de 3. (Los indicados “entre...” son los que dudan entre esos dos valores, sin llegar a decidirse). Estos son ejemplos de justificaciones:

María (40 años) rechaza las que tienen menos de 3 grafías diciendo: “Porque nada más son dos letras y ¡qué se puede hablar con dos letras!”. Las de una letra sólo se pueden “nombrar”.

Ana (40 años) rechaza que se puedan leer las tarjetas con menos de tres grafías (RA, R, de, la, 4, Q) justificando que “no se pueden leer porque no tienen completas las palabras”. La tarjeta con tres números (193) sí se puede leer porque “son tres letras; es un uno, un nueve y un tres. Yo no sé qué podrá decir pero sí se puede leer porque son tres letras... más que dos”.

Gustavo (32 años) exige dos letras como mínimo. Frente a la tarjeta con una letra (R) dice: “Bueno, pues ésta es una letra, nada más se podría pronunciar esa letra. Leer no, nada más pronunciar”. Acompañada de otra letra (RA) ya se puede leer.

Isidra (58 años) duda frente a las tarjetas con una sola grafía. Primero las excluye porque “son para las primeras letras, para formar las pronunciaciones”, y luego

duda, por la misma razón: R “es la erre, es para principiar el primer nombre”; como “falta la mayoría” (de las letras para que sea un nombre completo) no se podría leer, pero como es el principio de un nombre se podría leer (claro que con otras). Lo mismo ocurre con la tarjeta Q: es “también para hacer nombres, es la primera letra de algún nombre”; así sola es simplemente “o”.

Todos estos ejemplos son bien ilustrativos de las diferentes maneras en que puede expresarse el criterio de cantidad mínima. Por debajo de ese mínimo sólo se pueden “nombrar” o “pronunciar” pero no “hablar” (en el sentido de “decir algo”). Por debajo de ese mínimo “no están completas las palabras”. Como se puede apreciar, el criterio es totalmente independiente de la posibilidad de reconocimiento de las grafías mismas: Ana reconoce perfectamente los tres números (aunque los llame “letras”), e Isidra reconoce la erre. Aunque las grafías sean conocidas, por debajo de la cantidad mínima requerida no se puede leer. Inversamente, las que tienen la cantidad mínima requerida se pueden leer, aunque no se sepa qué es lo que diga allí (como lo expresa Ana: “Yo no sé qué podrá decir pero sí se puede leer porque son tres letras... más que dos”).

B.2) *Distinción números / letras*

Este criterio es utilizado por los sujetos que piensan que solamente con letras puede efectuarse un acto de lectura. Lo que se hace con los números es otra cosa (son “para contar”, por ejemplo). Este criterio es utilizado casi tan frecuentemente como el anterior. Esto *no* quiere decir que solamente los sujetos que lo utilizaron fueron quienes son capaces de distinguir entre números y letras. Algunos hacen esta distinción, pero no la utilizan para clasificar el material. Aquí sólo se incluyen quienes piensan que los números no son “para leer”. Los sujetos se expresan así:

Gustavo (32 años) excluye los números diciendo que “los números nada más se pueden pronunciar”.

Regino (23 años) excluye los números diciendo que no son para leer sino “para hacer cuentas”.

Ana (35 años) comienza diciendo: “Bueno, todas se pueden leer, nada más ésta no (4) porque es el cuatro, y éste (193) es el número, y ésta (lolo) también es número.”

María (36 años) excluye los números diciendo: “Como son números, usted nomás... solamente como... como para hacer cuentas. [...] Son puros números; letra para hablar así pues no, porque son puros números.”

Es importante señalar que este criterio también se encuentra en los niños pre-alfabetizados, pero no como uno de los primeros sino como uno de los últimos criterios que aparecen en la evolución. Está claro, en las justificaciones que anteceden, que la exclusión de los números no está ligada a la imposibilidad de interpretarlos (Ana reconoce “el cuatro”, pero lo excluye). También está claro que lo que es percibido como número puede variar (la misma Ana identifica *lolo* con el número 1010; hay otros sujetos que dicen que ahí es “dos veces diez” o “se parecen al número diez y son dos”). La frecuencia de aparición de este criterio es una fuerte indicación de una diferencia importante entre adultos y niños pre-alfabetizados: los adultos ya han logrado establecer una buena distinción entre las grafías-números y las grafías-letras, distinción que la mayoría de los niños pre-escolares no han establecido aún.⁸

B.3) *Variedad interna*

La tarjeta decisiva para establecer la presencia de este criterio fue AAAA. Esta tarjeta fue a menudo rechazada por razones como las siguientes:

Francisco (21 años): “Bueno, sí sirve para leer porque es *a*, pero no se puede leer porque son cuatro veces *a*.”

Francisco (64 años) dice que no se puede leer “porque tiene puras letras de *d*”.

Anita (35 años) la excluye “porque tendríamos que poner algo para que dijera una palabra”.

Alejandro (18 años) argumenta que para que sirviera para leer habría que “quitar las tres, quedar nomás una y poner otras letras”, y luego agrega: “Tienen su nombre pero no se puede leer.”

Rosa (19 años) dice que “es la *d*”, pero no se puede leer “porque es pura *d*”. Y aclara: “O sea que así como está pues no se puede leer, pero con otra letra junta sí se puede.”

⁸ En los datos obtenidos en Monterrey solamente la mitad de los niños de 5 años de clase media (con asistencia a jardín de niños) y algo más de la mitad de los de 6 años del mismo grupo social (al iniciar la primaria) utilizaban la distinción números/letras como criterio de clasificación. Ninguno de los niños de estas edades, de niveles similares a los de los adultos analfabetos (colonias urbanas marginadas, sin asistencia a pre-escolar) utilizó esta distinción.

El primer sujeto citado logra expresar claramente la idea general: esa tarjeta sirve para leer, en el sentido que tiene letras, pero con la misma letra repetida cuatro veces no dice nada. “Tendríamos que poner algo” —sobrentendido, algo diferente, una letra diferente de las otras— “para que dijera una palabra”, como se expresa Anita. Alejandro expresa la misma idea: habría que dejar solamente una A y poner otras letras; “tienen su nombre” —nos dice, en el sentido que son de veras letras con nombre— pero no se puede leer.

B.4) Distinción entre grafías ligadas y separadas

La oposición entre escritura cursiva y de imprenta creó en tres sujetos una posibilidad de distinción que en ningún caso condujo a un empleo exhaustivo.

Jesús (32 años) acepta las tarjetas con escritura cursiva, en tanto que rechaza la tarjeta con signos del zodiaco “porque están despartadas todas” y una de las tarjetas con caracteres chinos “porque no están las letras juntas”. Sin embargo, acepta las tarjetas con caracteres de imprenta (como PATO) “porque están juntas casi también”.

Celia (50 años) no da una justificación verbal, pero acepta todas las tarjetas con escritura cursiva en tanto que rechaza las tarjetas con grafías separadas, aduciendo que son números (pero también acepta las exóticas con grafías separadas, sin poder justificar).

Jesús (21 años) rechaza la palabra escrita en cursiva porque “tiene letra”, pero no se puede leer, y lo mismo dice en el caso de la tarjeta con un símil de firma, aunque acepta la tarjeta con caracteres árabes, sin justificar.

En estos tres casos no encontramos ni una justificación clara —como en el caso de otros criterios— ni un empleo congruente del criterio. No hay nada similar a lo que ocurre con los niños de grupo marginado, que piensan muy frecuentemente que las grafías ligadas “no son para leer” (es el segundo criterio en importancia, después del de cantidad mínima, en el grupo de 6 años; en los niños de clase media también aparece este criterio, pero pierde fuerza a medida que pasamos del grupo de 4 años al de 6 años). Parecería haber aquí una influencia cultural evidente, que se compensa con la edad: limitados a la información familiar (principalmente a la que llega de la escuela a través de los hermanos mayores) los niños de grupo marginado parecieran identificar la “letra escolar” (grafías separadas) con “la buena letra para leer”. Los niños de clase media, por su lado, reciben directamente la influencia escolar (ya que

asisten a jardín de niños): cuando utilizan esta distinción, es la escritura cursiva la rechazada. Pero la información familiar es también tomada en cuenta, progresivamente; en el mundo familiar la cursiva tiene existencia y provoca actos de lectura, de tal manera que termina siendo aceptada. Finalmente, los adultos analfabetos, a pesar de la poca información directa recibida, han sido capaces de llegar a determinar que la escritura cursiva “también es letra”, y que, por lo tanto, también sirve para leer. Repetamos: apenas 3 sujetos manifiestan utilizar este criterio, y no siempre en la misma dirección: dos aceptan las ligadas y tienden a rechazar las escrituras con grafías separadas, y uno hace lo contrario. La aplicación de este criterio no es exhaustiva en ninguno de los tres casos, y aparece en los tres en conexión con otros criterios, que resultan ser los predominantes (la distinción números/letras en un caso; la misma distinción, en conjunción con cantidad mínima y variedad en el otro caso; en conjunción con variedad y “letras exóticas” en el último caso).

B.5) Distinción letras normales/caracteres exóticos

Como ya dijimos, elaboramos algunas tarjetas con “caracteres exóticos” (símil árabe, chino, japonés, signos del zodiaco) para ver si estos sujetos son capaces de diferenciar las grafías de nuestra escritura de otras grafías no-figurativas pero que no pertenecen a nuestra escritura. Nuestra expectativa era que estas tarjetas fueran separadas de las otras con la argumentación “no tienen letras”, sin que los sujetos pudieran definir qué clase de caracteres eran esos. Eso efectivamente ocurrió, pero lo importante es que ocurrió algo más: muchos sujetos trataron de identificar esas grafías, y esas identificaciones fueron no solamente pertinentes sino extremadamente sofisticadas. Veamos algunos ejemplos:

Antonio (32 años) excluye las tarjetas con caracteres chinos diciendo: “porque son de otra forma... como... las letras de los chinitos”.

Cornelio (61 años) excluye las tarjetas con caracteres chinos “porque para mí... bueno, sí la podrán leer ustedes, pero para mí que es letra china o japonesa”.

Jesús (21 años) excluye las tarjetas con caracteres chinos diciendo que “son japonesas”, y excluye también la tarjeta con signos del zodiaco diciendo: “eso representa como unos símbolos zo... zodri... zodiacales”.

Quintila (24 años) excluye la tarjeta con caracteres árabes, aunque le cuesta mucho justificar: por un lado la ve como “una firma”, pero también dice que son “signos”. “Porque son signos” excluye a las dos tarjetas con caracteres chinos, y

con respecto a los caracteres del zodiaco dice: “no sabría yo decirle pero creo dice como signos y aparte”, excluyéndola por eso.

Aurelia (48 años) acepta los caracteres chinos, pero con una argumentación muy similar a la de quienes rechazan. El diálogo es el siguiente:

¿La ha visto antes?

“Pues, en los cafés de chinos.”

¿Qué cree que sea?

“Algún nombre de algo, que sea chino.”

¿Se puede leer?

“Yo creo que sí.”

Faustino (22 años) rechaza los caracteres chinos porque son “de chinos o de japoneses”, y agrega: “pues no sé nada de japonés”.

Martín (31 años) dice, frente a una de las tarjetas con caracteres chinos: “Yo digo que sí son letras pero no son iguales que éstas” (señalando tarjetas con escritura normal en imprenta y en cursiva); “son letras, pero son letras romanas, ¿no?”. Ve la otra tarjeta también como “letras romanas” y también la excluye pero aclara que “para uno que sí sabe” serían legibles.

María (21 años) ve también esas tarjetas como “letras romanas” (“me imagino que han de ser como letras romanas”, dice). Primero las rechaza, y luego las acepta como buenas para leer. Sirven para leer “para los que estudian muy bien sí, para los que no...”.

María Elena (31 años) rechaza ambas tarjetas con caracteres chinos porque “ésas son como símbolos de música”.

Gustavo (32 años) ve los caracteres chinos como “números romanos” y los acepta.

Regino (23 años) acepta las tarjetas con caracteres chinos y del zodiaco porque “están parecidas a las chinas, letras de chino” y “se pueden leer en chino”, “en su dilema de ellos” sí se pueden leer.

María (36 años) ve todas las tarjetas con caracteres exóticos como “números”. Le cuesta mucho encontrar la expresión precisa que busca. Primero dice: “puros números, puros números pero..., sí son números pero de otro modo...”. Hasta que la encuentra: “son números romanos”.

Trinidad (55 años) ve los caracteres chinos “como para la música”, aclarando que ha visto que los que tocan la guitarra pueden leer esas cosas que “ya le explica cómo le va a pisar usted a la guitarra”. Cuando le preguntamos qué le explica responde: “la letra le explica y usted ya le va a buscar la pisada a la guitarra. Estoy neófito para saber, pero sí algo dice ahí”.

Esta larga lista de ejemplos (que ni siquiera es exhaustiva) nos pone frente a una realidad que no es exagerado titular de insólita: Escuchar a estos adultos sin escolaridad hablarnos de “letras chinas o japonesas”, de “símbolos zodiacales”, de “letras o números romanos”, de “signos” (como opuesto a “letras”), o de “símbolos de música”, con el grado de precisión y de pertinencia con que lo hacen, es realmente sorprendente. Poco importa que esos caracteres sean o no lo que ellos dicen. Lo importante es que no se limitaron a decir que eso era “raro”, diferente de lo habitual, sino que intentaron decirnos de qué tipo de rareza se trata, y que, al tratar de hacerlo, utilizaron un lenguaje muy elaborado. La expresión final de *Trinidad* (“Estoy neófito para saber”) resume de manera admirable la situación: usan los términos más elaborados para decirnos que no saben.

Ahora bien, a partir de la identificación de los caracteres exóticos como “letras de los chinos, o de los japoneses”, surge de inmediato la ambigüedad: no se pueden leer en español, pero seguramente se pueden leer en chino o en japonés (“en su dilema de ellos”, como dice *Regino*, tratando de encontrar el término preciso para “idioma”). De allí que encontremos prácticamente las mismas justificaciones para el rechazo que para la aceptación.

Nadie dijo que puede tratarse de “números chinos o japoneses”, pero varios dicen “números romanos” y otros “letras romanas”. Y aquí también la pertinencia es sorprendente. Efectivamente, los romanos utilizaban los mismos caracteres como letras o como números, por eso, aunque no sean “números romanos” los presentados allí, lo importante es que los sujetos indican el carácter exótico de esas grafías por medio de una referencia recogida quien sabe dónde (la existencia de cosas tales como números diferentes de los nuestros, a los que se llama “números romanos”, por ejemplo).

B.6) Distinción figurativo/no-figurativo

Las investigaciones con niños pequeños nos han indicado que una de las primeras clasificaciones que se puede hacer del material gráfico reside en la dicotomía entre “lo que es como el dibujo” (o sea, lo figurativo, lo que representa la forma o figura del objeto) y “lo que no es como el dibujo” (o sea, lo no-figurativo, definido inicialmente por exclusión, sin caracterización positiva). Una tarjeta como Ω es rechazada a menudo por los niños porque “es como un gato”, “es como un reloj”, “es como el sol”, “es

como una cabeza”, etc., aclarando a veces qué es lo que falta para que el dibujo estuviera completo.

Este tipo de justificaciones figurales son mucho menos frecuentes en los adultos. El único que expresa claramente el criterio figural, es el siguiente:

Bernardo (21 años): “no sirve para leer porque yo pienso que es un tambor”.

Los otros sujetos dicen cosas tales como: “es una rueda con unas patitas”, “es nada más una bolita y dos palitos”, “yo le veo una ruedita nada más”, lo cual se resume en “no creo que sea letra”.

En resumen, los adultos parecen recurrir muy poco al criterio figurativo (aunque sin duda es un criterio vigente, como se pudo observar en las interpretaciones, comentarios y observaciones con respecto al material comercial y a las fotos de carteles, donde la gran mayoría expresó que los carteles con dibujos solamente no se pueden leer). En cierta manera, los que emplean la distinción figurativo/no-figurativo podrían haber sido clasificados como distinguiendo letras de figuras geométricas no-letras.

B.7) Combinaciones de criterios

Volvamos ahora a los grupos distinguidos por la cantidad de criterios utilizados, pero ahora, sabiendo ya cuáles son los criterios, nos ocuparemos de las combinaciones de criterios que fueron empleadas.

Los sujetos del grupo III, que emplean un solo criterio de clasificación, son en total 10, que se distribuyen así:

Distinción de números/letras	5
Distinción letras/caracteres exóticos	3
Variedad interna	1
Distinción figurativo/no figurativo	1

Los sujetos del grupo II, que emplean dos criterios de clasificación, son en total 17, y se distribuyen así:

Cantidad mínima y variedad interna	6
Cantidad mínima y números/letras	3
Cantidad mínima y no-figurativo	2
Cantidad mínima y letras/caracteres exóticos	1
Números/letras y separadas/ligadas	1

Números/letras caracteres exóticos	2
Números/letras y variedad interna	1
Letras/caracteres exóticos y no-figurativo	1

Resulta claro, pues, que en este grupo el criterio predominante es el de cantidad mínima de caracteres (utilizado por 12 sujetos de un total de 17 que componen este grupo, o sea por el 71%). Los otros dos criterios, que siguen a éste en paridad de condiciones, son el de variedad interna (utilizado por 7 sujetos) y el de distinción entre números y letras (utilizado también por 7 sujetos). Por otra parte, la combinación de criterios más frecuente es cantidad mínima con variedad interna.

En el grupo I clasificamos a los sujetos que utilizan 3 o más criterios para clasificar. Las combinaciones observadas —sobre un total de 23 sujetos— son:

Cantidad mínima + números/letras + variedad	6
Cantidad mínima + números/letras + variedad + no-exóticas	5
Cantidad mínima + no números/letras + variedad + no-exóticas + no figurativos	4
Cantidad mínima + variedad + no-exóticas + no-figurativos	2
Cantidad mínima + no-número + no-exóticas	2
Cantidad mínima + no-número + separadas/ligadas + variedad	1
Cantidad mínima + no-número + no-figurativos + variedad	1
Variedad + no-número + no-figurativo	1
Variedad + no-exóticas + separadas/ligadas	1

Aquí también aparecen claramente la dominancia de los criterios de cantidad mínima y de variedad: 21 de los 23 sujetos utilizan el de variedad y también 21 sujetos utilizan el de cantidad (lo que representa el 91% con respecto al total de este grupo). La distinción entre números/letras se ubica al mismo nivel: 20 sujetos utilizan este criterio, lo que representa el 87% de este grupo. Ningún otro criterio alcanza estas altas frecuencias.

Por otra parte, está claro que las combinaciones entre estos tres criterios son también las más frecuentes: 19 sujetos utilizan a la vez el criterio de variedad interna y el de cantidad mínima; también son 19 los que utilizan a la vez cantidad mínima y distinción números/letras, son 18 los que utilizan a la vez variedad interna y distinción números/letras. Finalmente, como tríada de criterios, la más frecuente es la constituida por esos mismos tres: cantidad mínima, variedad interna y distinción números/letras son utilizadas simultáneamente por 17 sujetos. Esto quiere decir que, para considerar un escrito como “legible” éste debe tener una cantidad mínima de caracteres, estos caracteres deben presentar variedad interna (o sea, no repetir la misma letra), y

ser exclusivamente letras (por oposición a números).

Señalemos, finalmente, que en este grupo I hemos considerado conjuntamente a 10 sujetos que utilizan 3 criterios, a 9 sujetos que utilizan 4 criterios y a 4 sujetos que utilizan 5 criterios. Si se toma la cantidad de criterios como un indicador del grado de complejidad cognitiva con que el sujeto define la tarea propuesta, está claro que la mayoría de los adultos de este grupo (que es también el grupo más numeroso) han realizado un serio trabajo cognitivo para resolver esta tarea.

En el otro extremo tenemos a los sujetos del grupo IV, que no utilizan ningún criterio de clasificación. Aquí aparecen sólo 7 sujetos. De los cuatro grupos, es el que menor cantidad de sujetos concentra. ¿Qué pasa con ellos? La primera impresión es que se trata de sujetos que no pueden hacer discriminaciones en el material gráfico presentado. Ellos dicen que “todas sirven para leer”, excepto uno que excluye seis tarjetas sin poder dar ninguna justificación, y sin que surja del conjunto de las excluidas ningún criterio evidente.

Ahora bien, con respecto al material presentado se puede llegar a la conclusión de que “todas sirven para leer” porque todas tienen letras (confundiendo así números con letras), o bien porque los números también se leen (aunque sean diferentes de las letras). (Aunque subsiste el problema con las pseudo-letras, lo dejaremos de lado por el momento; allí todo dependía del tratamiento de la tarjeta con la marca □, ya que la pseudo-letra cursiva fue generalmente interpretada como firma). Cuando vamos a observar en otras situaciones —particularmente en la interpretación de fotos y de material comercial— qué pasa, en estos sujetos, con la distinción entre números y letras, encontramos que *solamente dos* de ellos parecen intercambiar las denominaciones “números” y “letras” cuando se trata de este tipo de material contextualizado. Estos dos sujetos, pues, parecerían no tener clara la distinción gráfica entre números y letras. Los cinco restantes sí hacen esta distinción cuando se trata de un material contextualizado. Una posibilidad sería, pues, que algunos de estos sujetos sean capaces de distinguir entre números y letras cuando éstos se presentan en contextos funcionales, pero no cuando se trata de formas gráficas descontextuadas (una cosa es saber que los precios se escriben con números, que los teléfonos tienen números, etc., y otra es reconocer ciertas formas gráficas como siendo “números”, en cualquier contexto en que se encuentren). Otra posibilidad es que estos adultos encuentren que la distinción “números/letras”, aunque presente en el material, no es pertinente para clasificarlo en términos de “sirve” o “no sirve” para leer.

Esto último pareciera ocurrir, por ejemplo, con *Higinio* (59 años) que dice que la tarjeta 193 se puede leer, y la “lee” como “diecinueve, treinta”. En cambio, *Cresencio* (50 años) pareciera pensar que es inútil cualquier esfuerzo de discriminación entre esas marcas, ya que dice que “si se puede escribir, se puede leer” (o sea, todo lo escrito se puede leer, y como todas las tarjetas tienen algo escrito, todas se pueden leer).

En resumen, si bien los pocos datos provistos por estos sujetos no nos permiten afirmar cuál fue, en cada caso, la razón que les llevó a aceptar todas las tarjetas como “buenas para leer”, la exploración que acabamos de presentar nos permite inferir que no todos deben ser considerados como necesariamente “menos evolucionados” por el hecho de no haber encontrado algún criterio clasificador.

B.8) *Aceptaciones o rechazos por tarjetas*

Para terminar, sólo nos resta hacer un análisis de la posición que cada tarjeta ocupó —en términos de cantidad de aceptaciones o rechazos recibidos— en el total de las respuestas (tomando al grupo de 57 sujetos como un solo grupo). En el cuadro 1 se puede observar el ordenamiento resultante según el orden decreciente de las aceptaciones recibidas por cada tarjeta. Nótese que aquí estamos trabajando con las aceptaciones o rechazos *finales* para cada tarjeta, sin tomar en cuenta el proceso que cada una de ellas pudo haber sufrido. Así, por ejemplo, una tarjeta pudo haber sido ubicada inicialmente como dudosa y ser finalmente aceptada; otra pudo ser rechazada por un criterio que luego se pierde y lleva a la aceptación, etc. La columna de “dudas no resueltas” cubre aquellos casos en donde las oscilaciones entre aceptaciones y rechazos no llevaron a ninguna resolución.

Las primeras tres tarjetas de la lista tienen porcentajes de aceptación cercanos al 100%, y ninguna duda no resuelta. Están en esa posición por reunir las propiedades determinantes: más de tres letras (es decir, cantidad suficiente de letras) y variedad interna (no hay letras repetidas en posiciones contiguas de la secuencia). En el otro extremo se encuentran precisamente las tarjetas que no tienen estas propiedades: una sola grafía y letras repetidas. Comparten esta posición final los números, que reciben casi tantas aceptaciones como rechazos si son tres juntos (tarjeta 193) pero que son francamente rechazados si hay uno solo (tarjeta 4). En situación promedia (tantas aceptaciones como rechazos) se encuentran las tarjetas con caracteres exóticos.

La tarjeta con caracteres zodiacales se distingue netamente de las otras con caracteres exóticos por recibir 71% de aceptaciones (contra 52% para las otras). Esto es así porque a menudo el último signo fue identificado como una S, y de allí se pasó a considerar el todo como letras dibujadas de una manera particular (quizás como la mayúscula cursiva, que es muy variable en su apariencia). Quienes la rechazaron vieron allí letras diferentes de las nuestras.

Las tarjetas con caracteres chinos, japoneses y árabes tienen los mismos porcentajes de aceptaciones, pero en tanto las grafías chinas o japonesas son vistas como letras diferentes a las nuestras, especificando que pueden ser chinas, japonesas, letras o números romanos, etc. (como ya lo señalamos) no pasa lo mismo con las grafías árabes que, cuando son aceptadas, son identificadas como letras, pero sin especificar si

podrían ser de otro alfabeto o pertenecer al nuestro, en tanto que, si son rechazadas, se recurre también al argumento de “letras diferentes” de las habituales, aunque también se suelen ver allí elementos figurales, siendo marcada la dificultad para obtener justificaciones claras en el caso de esta tarjeta.

Todos los rechazos acumulados por la tarjeta R se deben a cantidad insuficiente (con una sola letra no se puede leer), y todos los rechazos recibidos por la tarjeta AAAA se deben a ausencia de variedad interna.

Todos los rechazos acumulados por la tarjeta 193 se deben a que son números, y los números no sirven para leer, en tanto que los rechazos de la tarjeta 4 se deben, en la mitad de los casos, a la misma razón (porque es un número) y en la otra mitad de los casos a cantidad insuficiente (con una sola grafía no se puede leer).

Finalmente, señalemos que la tarjeta *lolo* fue rechazada la mayor parte de las veces por ser identificada con un número (10 escrito dos veces), y en una reducida cantidad de casos por no tener suficiente variedad interna.

En resumen, está claro que no es la distinción entre cursiva (o sea, grafías ligadas) e imprenta (o sea, grafías separadas) lo que prima para determinar si una escritura es “legible” o no, ya que la tarjeta con el texto *despacio*, en cursiva, comparte el primer lugar con la tarjeta con el texto *situación*, en script. También está claro que la “legibilidad” no se define en términos de “interpretabilidad”, ya que la cursiva ilegible (tipo firma) tiene alta aceptación, tanto como la combinación de tres de las últimas letras del alfabeto (KYZ) que no constituyen una “forma gráfica” predecible en español. En opinión de la mayoría de los sujetos, para que lo escrito sea “legible” debe tener: letras y no números; cantidad suficiente —al menos dos—; y variedad interna —no repetir la misma letra en posición contigua en la secuencia—.

CUADRO 1
Aceptaciones y rechazos por tarjetas

TARJETAS	ACEPTACIONES		RECHAZOS		DUDAS NO RESUELTAS	
	%	Respuestas	%	Respuestas	%	Respuestas
<i>despacio</i>	96	55	4	2	-	-
situación	95	54	5	3	-	-
PATO	93	53	7	4	-	-
<i>upr</i>	88	50	8.5	5	3.5	2
<i>la</i>	88	50	10	6	2	1
KYZ	77	44	18	10	5	3
de	77	44	21	12	2	1
RA	70	40	21	12	9	5
lolo	70	40	25	14	5	3
ୱ୭୮୭	71	37	27	14	2	1 (*)
みかき	52	27	46	24	2	1 (*)
II々々甘	52	27	46	24	2	1 (*)
لبنه بيل	52	27	44	23	4	2 (*)
193	49	28	47	27	4	2
R	46	26	40	28	5	3
AAAA	42	24	53	30	5	3
4	38.5	22	58	33	3.5	2
Q	37	21	54	31	9	5

Nota: los porcentajes están calculados sobre un total de 57 sujetos para cada tarjeta, excepto las marcadas (*) para las cuales el total es de 52 sujetos.

CAPÍTULO IV: LAS POSIBILIDADES DE ANÁLISIS AL NIVEL DE LA ORACIÓN

A) La interpretación de las partes de una oración escrita

Consideramos conveniente enfrentar a los sujetos adultos con una tarea enteramente similar a la que hemos utilizado con niños, para facilitar las comparaciones. (Para los datos relativos a los niños ver: Ferreiro y Teberosky, 1979, Cap. IV; Ferreiro, Gómez Palacio y col., 1979, Cap. 3; Ferreiro, Gómez Palacio y col. 1982, fascículo 4).

Recordemos brevemente cuál es el objetivo de esta tarea. Cuando enfrentamos a un sujeto no-alfabetizado con un texto escrito que representa una oración, y le decimos qué es lo que está escrito allí, podemos suponer que le estamos dando toda la información necesaria para interpretar cada uno de los segmentos del texto (conjuntos de letras separados por espacios en blanco). Esta impresión tiende a reforzarse cuando acompañamos la lectura de un señalamiento que indica cuál es el orden de lectura, para marcar los límites del texto leído (de la primera a la última palabra).

Sin embargo, los resultados obtenidos con niños de 4 a 7 años muestran que la información disponible (el contenido del texto, el orden de lectura, y el hecho de abarcar todo el texto con el señalamiento) está lejos de ser suficiente. Cuando procedemos a indagar dónde están escritas cada una de las palabras del enunciado, tanto como a indagar qué es lo que está escrito en cada segmento del texto, aparecen las sorpresas. Tal como lo hemos indicado pormenorizadamente en las publicaciones antes indicadas, la categoría sintáctica de cada una de las palabras da lugar a una secuencia definida de dificultades que deben ser superadas; los sustantivos son más fáciles de ubicar en el texto que los verbos, y los verbos son más fáciles de concebir como parte de lo escrito que los artículos. Es, pues, muy importante tratar de establecer si los niveles claramente definidos en los niños se reencuentran en los adultos.

A.1) Técnica

Recordemos brevemente la técnica experimental (para mayores detalles consultar la bibliografía citada). Escribimos delante del sujeto una oración: EL NIÑO AYUDA AL ABUELO. La oración elegida tiene la ventaja de ser permutable, es decir, de permitir la permutación de los dos sustantivos, dando lugar a otra oración aceptable (EL ABUELO AYUDA AL NIÑO). Esta condición está ligada a lo que veremos en la próxima sección, acerca de las interpretaciones a la permutación. La letra elegida para la presentación de la oración variaba: mayúsculas de imprenta o cursiva, dependiendo del mayor o menor conocimiento de los sujetos con respecto de uno u otro tipo de letra.

Contrariamente a lo que podría suponerse, no utilizamos el tipo de letra que cada sujeto podía identificar con mayor facilidad. El objetivo de esta tarea no es impulsar al descifrado o a la búsqueda de índices, sino a la deducción.

Una vez escrita la oración se la leía, con entonación normal, señalando con el dedo (con un gesto continuo) el texto. Luego se solía pedir al sujeto que la repitiera, para estar seguros que no había problemas de retención en memoria inmediata. A partir de allí comienza la parte medular del interrogatorio. Éste se inicia preguntando si uno de los sustantivos (“niño” o “abuelo”) están escritos, y en qué parte del texto. Luego se pregunta por el otro sustantivo. Si el sujeto ha dejado algunos segmentos del texto sin señalar se pregunta qué cree que diga en cada uno de esos segmentos, comenzando por el de mayor número de letras. Luego se pregunta si estará escrito el verbo (“ayuda”), y dónde, y finalmente se indaga a propósito de los artículos (“el” y la forma contracta “al”).

La oración original se repite tantas veces como se juzga conveniente, para asegurarnos que no haya problemas de memorización. El orden de las preguntas —primero los sustantivos, luego el verbo y finalmente los artículos— está determinado por lo que sabemos acerca de las dificultades de los niños. Los ejemplos que presentaremos permitirán aclarar las variantes que cada sujeto particular introduce en las líneas generales del procedimiento seguido.

A.2) Resultados

Un primer dato importante es el siguiente: todos los niveles de análisis de las partes de una oración que hemos identificado previamente en niños se reencuentran en los adultos, con excepción de los tres tipos que consideramos como menos evolucionados (respuestas G, E y D).

Vamos a recordar rápidamente las características de cada uno de los niveles de análisis, con ejemplos ilustrativos.

Respuestas A: Los sujetos logran ubicar en el texto cada una de las palabras del enunciado, en el orden de emisión.⁹ En el siguiente ejemplo, *Faustino* (22 años) nos muestra cómo opera el razonamiento de este nivel, a pesar de las dificultades iniciales.

⁹ En todos los ejemplos utilizaremos letras mayúsculas entre paréntesis para indicar los señalamientos, independientemente de cuál haya sido el tipo de letra utilizado para escribir la oración.

Le voy a escribir algo en una letra que usted no conoce muy bien.

“Manuscrita.”

Ajá. Aquí dice ‘el niño ayuda al abuelo’, ¿en dónde dirá ‘niño’?

“¿Niño? Pues no conozco las letras.”

Ya sé que no conoce la letra, pero se va a fijar. Aquí yo le digo lo que dice. Dice ‘el niño ayuda al abuelo’. Ya sabe qué dice, ¿verdad?

“El niño ayuda al abuelo.”

¿Dónde dirá niño?

“Aquí” (NIÑO).

¿Dónde dirá abuelo?

“Aquí” (ABUELO).

¿Y acá (AYUDA)?

“Ayuda”.

¿Y en esta partecita (AL)?

“La a y la e... al”.

¿Y aquí (EL)?

“Pues quedaría igual como la que está atrás” (refiriéndose a una oración escrita anteriormente, que empezaba con el artículo UN).

¿Como qué?

“Un.”

¿Qué decía todo?

“Ayuda.”

Decía ‘el niño...’

“El niño ayuda al abuelo.”

Entonces aquí (EL) ¿qué dirá?

“El.”

Este ejemplo es muy ilustrativo porque nos indica claramente que la expectativa acerca de la categoría sintáctica de la palabra escrita es una cosa, y las posibilidades de descifrado son otra. Faustino anticipa el artículo “un”, por similitud con otra oración anterior, pero corrige por “el”, no en función de un descifrado sino por nueva reflexión sobre la oración original. Está claro también que este sujeto no duda siquiera con los sustantivos y el verbo, pero manifiesta dificultades con los artículos. Esta dificultad específica con los artículos, para llegar a concebirlos como parte del texto escrito, es la que resulta insuperable en las respuestas de tipo B.

Respuestas B: Las respuestas de este nivel se caracterizan por la siguiente suposición: los sustantivos y el verbo están escritos como fragmentos independientes del texto, pero no los artículos. Veamos dos ejemplos:

Cresencio (51 años)

¿Dirá niño?

“Aquí (NIÑO)... pues ha de decir nomás por la ene.”

Entonces ahí dice niño.

“Por la ene, la letra para decir nene.”

¿Y dónde abuelo?

“Aquí (ABUELO)... tiene la a.”

¿Y en alguna parte dirá ayuda?

“Pues aquí a” (AYUDA).

¿Cómo supo de ésa?

“Porque aquí está la a y la u.”

¿Y acá qué cree que dirá (EL)?

“¿Aquí? Es una e y una i.”

¿Y qué dice?

“... Ahí dirá... Es una e, ¿verdad?”

Ajá.

“Pues no, no sé qué dirá.”

¿Y acá (AL)?

“No pues, en ésta, también no... Ahí dice una a y una ele.”

¿Y qué dirá?

“Es lo que no sé qué es lo que dice.”

Pero, a ver, todo junto dice ‘el niño ayuda al abuelo’. ¿Qué podrá decir ahí?

“... No... no me imagino.”

Paulino (30 años)

¿Dónde se imagina Ud. que dirá niño?

“En las primeras, ¿no?”

¿Cuáles?

(NIÑO)

Y abuelo ¿dónde dirá?

“...Pues serán segundas.”

¿Cuáles son?

“Son éstas” (AYUDA).

¿Se acuerda que todo junto decía ‘el niño ayuda al abuelo’? ¿Qué dirá entonces acá (ABUELO)?

“...Pues ayuda, ¿no?”

¿Y en este cachito (EL)?

.....

Todo junto dice 'el niño ayuda al abuelo', entonces ¿qué dirá en este cachito (EL)?

"... no, pues quién sabe".

¿Pero qué se imagina?

.....

A ver, ¿y en este otro cachito (AL)?

"No, pues no me imagino".

Contrariamente a lo que ocurría en el caso anterior, de nivel A, aquí las sucesivas repeticiones de la oración no tienen ningún efecto. Los sujetos no llegan a imaginarse lo que puede decir en esos segmentos de sólo dos letras. La dificultad es aún más patente en el caso de Cresencio, que puede utilizar las letras en tanto apoyo de su interpretación para los sustantivos y el verbo, pero es incapaz de utilizar las letras que identifica para reencontrar los artículos ("Ahí dice una a y una ele" pero "no se qué es lo que dice", "no me imagino").

Respuestas C: Estas respuestas se caracterizan por la dificultad de aislar al verbo. No se duda con respecto a la representación de los sustantivos, pero les resulta muy difícil a estos sujetos concebir que el verbo esté representado de manera independiente. Por supuesto, tampoco son aislados los artículos.

Así, por ejemplo, *Hilaria* (27 años) ubica a ambos sustantivos en dos de los segmentos de mayor número de letras, y piensa que en el tercero dice "ayuda al abuelo" (y no solamente "ayuda"). De la misma manera, *Reynalda* (24 años) ubica a "niño" en AYUDA, "abuelo" en ABUELO, y piensa que en el segmento mayor sobrante (NIÑO) ha de decir "ayudar a su abuelo". (Nótese la transformación del verbo al infinitivo, que es un recurso que también ha sido registrado en los niños, aunque esporádicamente).

Respuestas F: Estas respuestas se caracterizan por establecer la máxima diferenciación entre "lo que está escrito" y "lo que puede leerse". Los sujetos piensan que solamente están escritos los sustantivos, y tienen la mayor dificultad para imaginarse qué puede estar escrito en los otros fragmentos (particularmente el fragmento sobrante de más de dos letras). Veamos algunos ejemplos.

Andrés (35 años)

¿Usted cree que habré escrito 'niño' en algún lugar?

(Repite correctamente la oración). "... Aquí" (NIÑO).

Muy bien. ¿Y abuelo?

.....

¿Habré escrito 'abuelo' en algún lado?

(AYUDA)

¿Y acá qué dirá? (ABUELO)

"... ¿Lo mismo?"

¿Lo mismo, qué?

"Abuelo."

Entonces usted me dijo aquí niño (NIÑO), aquí abuelo (AYUDA), aquí también abuelo (ABUELO), ¿Y en esta partecita? (EL)

"No, no sé".

¿Dirá algo en esa partecita?

"Sí, debe decir algo."

¿Se acuerda cómo decía todo junto?

"El niño ayuda a sus abuelos."

'El niño ayuda al abuelo'. ¿Cree que diga ayuda?

"No."

¿Piensa que no dice o que sí?

"Pues a quién va a ayudar."

Pero ¿cómo decía todo junto?

"El niño ayuda a su abuelo."

Eufemia (19 años)

(Repite correctamente la oración).

¿Cree que habré escrito niño?

"Aquí, ¿no?" (AYUDA).

¿Y abuelo dónde?

"Aquí (NIÑO) y acá (ABUELO)."

A ver, ¿aquí qué? (NIÑO).

"El niño."

¿Y acá? (ABUELO).

"Ahora sí que...".

¿Cómo dice todo junto?

"El niño ayuda al abuelo".

¿Dónde dice niño?

(NIÑO).

¿Y abuelo?

(AYUDA).

¿Y aquí qué dirá? (ABUELO).

"Lo demás para pronunciar todo."

¿Como qué?

.....

¿Se acuerda cómo dice todo junto?
 “El niño ayuda al abuelo.”
 Entonces aquí ‘niño’ (NIÑO) aquí ‘abuelo’ (AYUDA), ¿y aquí? (ABUELO).
 “Lo último para pronunciar todo el nombre, ¿no?”
 A ver, ¿dónde cree que diga abuelo?
 (AYUDA).
 ¿Y niño?
 (NIÑO).
 ¿Y aquí? (EL).
 “Pues no sé.”
 ¿Dirá algo?
 “Yo digo que sí.”
 A ver entonces cómo quedó. Aquí ‘niño’ (NIÑO), y luego aquí (AYUDA).
 “Abuelo.”
 ¿Y acá? (ABUELO)
 “Pues para pronunciar el nombre completo.”
 ¿Y cuál es el nombre completo?
 “Pues todo... el niño ayuda al abuelo.”

Estos dos ejemplos ilustran claramente cuáles son las dificultades que enfrentan los sujetos. Andrés opta por ubicar la palabra “abuelo” en dos segmentos del texto y, coherente con ello, transforma la oración en “el niño ayuda a sus abuelos”. Eufemia solamente atina a expresar que en el texto sobrante está “lo demás para pronunciar todo... todo el nombre... el nombre completo”, pero sin llegar a ubicar allí alguna de las partes de la oración.

A pesar de la pregunta explícita del experimentador con respecto al verbo, Andrés niega que esté escrito “ayuda”. Por su parte, Eufemia señala una de las palabras cuando el experimentador pregunta por el verbo, pero ese señalamiento no es recuperado: inmediatamente después vuelve a su interpretación original (solamente los nombres, y algo más en el resto, un “algo más” que no consigue concretar).

No hay problema de memorización en ninguno de estos casos. No solamente escuchan repetidamente la oración, sino que también ellos mismos son capaces de repetirla tantas veces como lo solicitamos. El problema está en cómo se concibe la relación entre la oración escuchada y el texto escrito.

Con respecto a los segmentos de sólo dos letras, las reacciones son variables. Nadie ubica allí a los sustantivos. Andrés y Eufemia piensan que allí “debe de decir algo”, pero si no logran una interpretación adecuada para un segmento de 4 ó 6 letras, mucho menos lo consiguen para uno de sólo 2 letras. Otros sujetos tratan de “anexar”

ese segmento a alguno de los trozos mayores próximos. Otros, finalmente, opinan que allí no dice nada. Es lo que hace *María Elena* (31 años) en EL tanto como en AL no dice: “nada, porque nada más tiene dos letras”.

Estos son los tipos principales de respuesta. Por supuesto, encontramos también aquí casos intermediarios entre una y otra categoría. Por ejemplo, tenemos sujetos clasificados como B/A, lo cual significa que oscilan entre ubicar los artículos en el texto, y dejar de ubicarlos. También tenemos casos clasificados como B → A, lo cual significa que el sujeto se ubica, al comienzo, en el nivel B, pero progresa durante la entrevista hasta ubicarse en A. Un ejemplo de esto último es *Regino* (24 años):

(Repite correctamente la oración).

¿Puse niño?

“Sí, al principio.”

A ver, ¿dónde?

“Aquí, el niño” (EL NIÑO).

¿Puse abuelo?

“El niño... (para sí, en voz baja) hasta acá a lo último” (ABUELO).

¿Y aquí, en ésta? (AYUDA).

“Ayuda.”

¿Y en este pedacito? (AL)

“...de...” (inseguro).

¿De? ¿Para que diga qué?

“A... ayuda... de... al abuelo.”

¿Cómo dice todo junto?

“El niño ayuda... al... abuelo.”

¿Y entonces qué dice en este pedacito?

“Al.”

Claro que sí, ¿Y en éste? (EL)

“El.”

Entonces, ¿dónde me dijo que decía ayuda?

(ABUELO).

¿Ahí qué dice?

“Ayuda.”

¿Y dónde dice abuelo?

“... Digo, aquí ayuda” (AYUDA).

Aquí ayuda (AYUDA), ¿y aquí? (ABUELO)

“Abuelo.”

Igualmente tenemos casos intermediarios entre C y B (clasificados como C/B o como $C \rightarrow B$) e intermediarios entre F y C (clasificados como F/C o como $F \rightarrow C$, según los casos). Aparte de estos casos intermediarios entre dos categorías próximas, hay cinco sujetos que se ubican inicialmente en F y durante el interrogatorio llegan a dar respuestas de tipo B. Estos sujetos son los que mayor movilidad manifiestan durante el interrogatorio. Veamos un ejemplo:

Bernardo (21 años)

¿Dónde cree Ud. que diga niño?

(NIÑO).

¿Y abuelo?

(AYUDA).

¿Y acá qué dirá? (ABUELO).

“Dice el niño ayuda al abuelo.”

Eso dice todo junto, ¿y en esta parte solita? (ABUELO)

“Abuelo.”

¿Dónde dirá ayuda?

“Aquí” (AYUDA).

¿Y en esta partecita? (EL).

“No dice nada.”

A ver, acá dice niño, acá ayuda, acá abuelo, ¿y en ésta? (EL)

“Esta es una e... en todo dice el niño” (EL NIÑO).

¿Y acá? (AL).

“¿Ayuda?”

Ud. me había dicho que aquí (AYUDA) decía ayuda.

“Sí.”

¿Entonces aquí? (AL).

“...Nada.”

La distribución de los sujetos en estos distintos tipos de respuestas (incluidos los casos intermediarios) es la siguiente:

A	5	
B/A	}	6
B → A	}	
B	14	
C/B	}	3
C → B	}	
F → B	5	
C	7	
F/C	}	4
F → C	}	
F	8	
Total		
	52	

Esta distribución sugiere las siguientes reflexiones. Por un lado, confirma la realidad psicológica del nivel B (comprensión de que el verbo y los sustantivos deben estar escritos, pero imposibilidad de suponer que también están escritos los artículos). No solamente el tipo de respuesta B es el más frecuente, dentro de las respuestas de nivel definido (hay 5 A, 7 C y 8 F, pero 14 B) sino que, además, los progresos registrados en el curso del interrogatorio llevan a menudo a los sujetos a descubrir que también el verbo debe estar representado de manera independiente, pero rara vez a descubrir que también los artículos lo están. Por otro lado, esta distribución indica que los adultos analfabetos tienden a ubicarse en los niveles superiores de respuesta: entre B y A —como respuesta terminal aunque no siempre inicial— se agrupa el 63% de nuestra muestra; en el nivel intermediario C —como nivel inicial y/o final— se agrupa el 21%; en el nivel inferior F aparece sólo el 15%.

Sin embargo, si tomamos en cuenta solamente el nivel inicial de respuesta vemos que la suposición subyacente a las respuestas F (que solamente los sustantivos están escritos) está ampliamente representada: el 33% de los sujetos (17 en total) manifiesta compartir esa suposición.

Antes de proseguir, es preciso explicitar cuáles son los tipos de respuesta que *no* aparecen entre los adultos. No aparecen las respuestas que en algunas publicaciones hemos denominado como F —y que se caracterizan por introducir, como parte del texto escrito, otros nombres, semánticamente relacionados con los que aparecen en el

enunciado (como podría ser, en el caso de la oración que estamos analizando, “niña” o “abuela” u otros miembros de la familia)—. Esta introducción de otros nombres cumple la función de resolver el problema del “sobrante de texto” (se enunciaron sólo dos nombres y hay más de tres segmentos en el texto). Tampoco aparecen las respuestas de tipo D (salvo como componentes esporádicos de F), caracterizadas por la imposibilidad de encontrar partes en el enunciado que puedan ponerse en correspondencia con las partes del texto, ni las de tipo E que, además de ubicar la oración completa en un segmento (como las D) introducen otras oraciones, vinculadas semánticamente con la oración original. Finalmente, tampoco aparecen las de tipo G, caracterizadas por la imposibilidad de concebir las letras como representando algo que tenga que ver con el enunciado. Obviamente, no esperábamos encontrar respuestas G en estos adultos, ya que ellas suponen una incompreensión del carácter simbólico de la escritura (es decir, que se trata de marcas que representan algo diferente de ellas mismas). Todos los datos recogidos a través de las distintas situaciones muestran claramente que los adultos analfabetos conciben la escritura como un sistema de marcas para representar algo que también puede ser expresado lingüísticamente.

Tomando en cuenta todo lo que antecede podemos *concluir* que:

- Los adultos analfabetos son sensibles a las fragmentaciones del texto e intentan poner en correspondencia los fragmentos de escritura con las partes del enunciado;
- sin embargo, no les resulta fácil encontrar tantas partes distintivas dentro del enunciado como fragmentos hay en el texto;
- todos están acordes en aceptar que los sustantivos están escritos, y en pensar que hacen falta más de dos letras para representar cualquiera de ellos;
- más difícil les resulta aceptar que el verbo está escrito en otro fragmento similar, aunque casi la mitad de estos adultos logran aceptarlo;
- en cambio, los artículos resisten fuertemente a la suposición propia al sistema alfabético tal como lo utilizamos los alfabetizados. Que estos adultos, mayoritariamente, tengan dificultades insuperables para aceptar que esta clase de palabras se escriben muestra que ellos no están en condiciones de aceptar, sin más, que *todo* lo que decimos puede escribirse. A pesar de enfrentar las mismas dificultades que los niños con los sobrantes de texto, y a pesar de repetir tal cual la oración original, no llegan a admitir una correspondencia exhaustiva entre “lo que se dice” y “lo que está escrito”.

B) La interpretación de la permutación de dos de los segmentos de un texto escrito

Como ya lo señalamos, elegimos una oración “permutable” para el análisis de sus partes, porque una vez realizado éste pretendíamos conocer las posibilidades de los sujetos para inferir la oración resultante de la permutación de los dos segmentos correspondientes a los sustantivos. Si los sujetos trabajaran con la suposición que el orden de escritura de las palabras corresponde al orden de emisión, deberían tratar de buscar, a nivel oral, una permutación que pudiera corresponder a la permutación observada a nivel escrito.

B.1) Técnica

Una vez analizadas las partes de la oración EL NIÑO AYUDA AL ABUELO, según lo indicado en la sección anterior, procedíamos a solicitar la atención de los sujetos diciéndoles que íbamos a escribir otra vez el texto, pero cambiando de lugar una parte. Sin leer ninguna de ellas íbamos indicando: “ésta la copio igual acá... esta otra la paso para acá... ésta la dejo igual...”, etc. El resultado era la oración EL ABUELO AYUDA AL NIÑO, escrita exactamente debajo de la otra. Entonces preguntábamos: ¿Qué cree que diga ahora? ¿Seguirá diciendo lo mismo, o algo diferente?

B.2) Resultados

Consideramos tres tipos principales de respuestas, con dos variantes cada uno:

1. En el texto transformado no dice lo mismo que en el original, y se da una interpretación correcta del resultado de la transformación. La interpretación correcta se obtiene por deducción.
2. En el texto transformado no dice lo mismo que en el original, pero no se llega a una interpretación correcta del resultado de la transformación.
 - 2.a - Dan otra interpretación, vinculada con la original.
 - 2.b - No interpretan.
3. La transformación es irrelevante; en el nuevo texto dice lo mismo que en el original.
 - 3.a - “Dice lo mismo”, pero a condición de cambiar la orientación de la lectura.
 - 3.b - “Dice lo mismo”, sin modificar la orientación de la lectura.

Vamos a dar ejemplos de cada uno de estos tipos de respuesta. En lo que sigue, para facilitar la presentación de los ejemplos, llamaremos “oración 1” a la primera oración escrita (o sea, EL NIÑO AYUDA AL ABUELO) y “oración 2” a la oración resultante de la permutación (o sea, EL ABUELO AYUDA AL NIÑO).

la *Isidra* (58 años) interrumpe al experimentador, y antes que éste finalice su explicación dice: “¡No! Está al revés. Aquí está el abuelo” (señalando ABUELO, en la oración 2). Le preguntamos cómo dice y responde: “El abuelo ayuda al niño”.

Paulino (32 años) comienza pensando que “podría decir lo mismo”, y aclara: “Puede decir lo mismo porque puede cambiar el nombre de acá allá y la otra parte para acá y dice igual”; pero sigue reflexionando en voz alta y cambia de opinión: “Sí puede decir igual pero lo que pasa es que el nombre que puso adelante luego lo puso atrás, puede así ponerlo adelante o atrás, ¿no?, ya ese nombre que puso acá luego lo puso aquí... o sea que el nombre esté primero, o sea, ya no va el niño, pues... Quiero decir que es el mismo pero que ya está al final, ya tiene que acabar de otro modo, ¿no?... Puede decir el abuelo ayuda al niño”.

Bernardo (21 años) también tiene dificultad en hallar el significado de la transformación:

¿Qué cree que diga?

“Abuelo... niño... ayuda...” (reflexionando para sí).

¿Todo junto qué dirá?

“Todo junto... Está al revés, ¿no?”

Sí, está al revés.

... (sigue pensando).

¿Qué decía acá? (oración 1).

“El niño ayuda al abuelo.”

¿Y entonces qué dirá acá? (oración 2).

“El niño ayuda al abuelo, pero al revés.”

¿Cómo es al revés?

“De aquí para acá” (señala oración 1 de derecha a izquierda).

¿Entonces qué dice acá? (oración 2).

“Abuelo... ayuda... al niño.”

En todos estos casos los sujetos llegan a encontrar el resultado exacto de la transformación efectuada, aunque con grados variables de facilidad. Para *Isidra* la cosa es evidente, en tanto que para *Paulino* y *Bernardo* la respuesta correcta es el resultado de un largo proceso. Tanto *Isidra* como *Bernardo* emplean la expresión “está al revés”. Esa es una expresión que vamos a encontrar en muchos otros casos, y que no garantiza, de por sí, el hallazgo de la respuesta correcta, ni permite inferir al experimentador qué es lo que realmente está pensando el sujeto que la emplea. El otro dato importante es que no hay en ninguno de estos casos trazas de recurso al descifrado.

2a *Trinidad* (55 años)

Si acá (oración 1) decía el niño ayuda al abuelo, ¿qué dirá en ésta? (oración 2).

“...pues ya no le ayuda.”

Ya no le ayuda, ¿entonces qué dirá?

“Otras letras, ¿no?”

¿Como qué se le ocurre?

“Pues igual, ¿no?, pero ya cambiada la palabra.”

¿Qué es lo que cambiará?

“Ya no... podría ser esto de... ya no es la misma letra, vaya, ya es cambiada.”

Ya es cambiada, ¿entonces no dice lo mismo?

“Ya no dice igual.”

¿Y qué se podrá leer en ésta? (oración 2).

“Muchas cosas podría ser, ¿no?”

¿Como qué?

“Pues de leer...”

(Se le recuerda lo que dice en la oración 1 y se le recuerda cómo se obtuvo la oración 2).

¿Qué podrá decir entonces?

“Pues igual, ¿no?”

¿Dirá igual que la de arriba?

“No.”

¿Entonces?

“No es igual, ya es otra... la misma letra, ¿no? Pero ya no dice igual... Alguien que le ayuda al abuelo, ¿no?”

Este ejemplo es particularmente ilustrativo de las dificultades que enfrentan los sujetos y de la ambigüedad del lenguaje disponible para expresarlas. Trinidad oscila entre que “dice igual” y “no dice igual”, precisamente porque oscila entre considerar al segundo texto como diferente o como igual al primero. En efecto, el segundo texto es diferente del primero porque las letras no están en el mismo orden, pero es igual al primero ya que no se agregaron nuevas letras, sino que están todas las letras anteriores (“no es la misma letra, vaya, ya es cambiada”, dice Trinidad).

Es ese el centro de la dificultad: la coordinación de semejanzas con diferencias. Y ese es un problema cognitivo que se reencuentra en todos los dominios de la actividad intelectual.

Trinidad reacciona inicialmente con una interpretación que convierte la oración afirmativa en una negativa: “pues ya no le ayuda”, y termina con otra interpretación posible: “alguien que le ayuda al abuelo”. En los dos casos se mantiene cerca de la oración original. No puede decir lo mismo, porque algo ha cambiado. No puede haber

cambiado mucho, porque las letras son las mismas. O bien ha cambiado el sujeto (ya no es el niño quien ayuda al abuelo, es “alguien”, no especificado), o bien ha cambiado el sentido de la acción (el niño ya no ayuda al abuelo).

Esta interesantísima categoría de respuestas (2a) agrupa a una serie de propuestas de transformación de la oración original. Por ejemplo:

“Ayuda al abuelo el niño” (*José*, 55 años e *Hilaria*, 27 años).

“Al abuelo... el... al abuelo... que ayudará al abuelo” (*Cresencio*, 50 años).

“El niño ayuda al niño” (*Cornelio*, 60 años).

“Abuelo ayuda a su abuelo” (*Reynalda*, 24 años).

En el primer caso tenemos una permutación de los términos de la oración, pero que no se aplica a los nombres sino a las unidades mayores: sujeto y predicado. Tanto José como Hilaria responden a una permutación con otra, pero la que realizan no afecta al significado (anteponer el predicado al sujeto), en tanto que la permutación propuesta por nosotros sí modifica el significado. En el ejemplo siguiente, de Cresencio, hay una modificación del tiempo del verbo, en tanto que en los dos últimos hay una duplicación de uno de los nombres, con omisión del otro. En todos los casos se intentan conciliar las semejanzas con las diferencias: algo se conserva de la oración original, y algo debe cambiar.

2b *Andrés* (35 años)

¿Ud. cree que aquí (oración 2) diga lo mismo, ‘el niño ayuda al abuelo’?

“Así ya no.”

¿Qué se imagina Ud. que diga?

“...No sé.”

(Se recuerda el procedimiento de permutación).

¿Qué se imagina Ud. que diga?

“...No, no sé.”

¿No dice lo mismo?

“No.”

¿Qué podrá decir?

“...No, no sé.”

Eufemia (19 años)

¿Qué dirá aquí? (oración 2).

“Es lo mismo pero está al revés, ¿no?”

¿Y cómo dirá al revés?

“No, no sé.”

A ver, qué se te ocurre.

.....
¿Te acuerdas lo que dice aquí? (oración 1).

“El niño ayuda al abuelo.”

(Recuerda el procedimiento de transformación) ¿Qué dirá?

“Lo mismo, ¿no?”

¿Cómo lo mismo?

“Sí, lo que dice arriba.”

¿Aunque esté al revés?

“Pues no... No sé.”

Los casos de esta categoría (2b) quedan suficientemente ejemplificados con estos dos casos. Los sujetos afirman que ya no dice lo mismo que antes, pero no atinan a imaginar qué podría decir. En algunos casos, como ocurre con Eufemia, se parte de una idea correcta, expresada incluso en los mismos términos que preludian a veces la respuesta exacta (“es lo mismo pero está al revés”), se regresa a considerar como irrelevante el cambio efectuado (por centración exclusiva en las semejanzas) y se termina poniendo nuevamente de relieve las diferencias, pero sin atinar a precisar un resultado posible de la transformación efectuada.

3a *Irma* (27 años)

¿Qué dirá aquí? (oración 2).

“Ahora dice ahí el abuelo... el abuelo... el niño ayuda al abuelo.”

¿Dice igual o diferente?

“Dice diferente.”

¿Entonces qué dirá?

“Aquí dice el niño... ayuda... al abuelo” (mientras va señalando cuidadosamente la oración 2 de derecha a izquierda).

Juan (40 años) dice: “Entonces ya sería al revés. El niño ayuda al abuelo” (mientras va señalando la oración 2 de derecha a izquierda). Se le pregunta si también se lo podrá leer de izquierda a derecha y responde: “no... porque usted lo puso así, y lo cambió para acá, ¿sí?, pero sólo que va así, para acá” (insistiendo en la orientación de derecha a izquierda).

Los casos agrupados en 3a tienen todos en común el hecho que invierten la orientación convencional de la lectura, repiten la oración original, pero señalando el texto de derecha a izquierda. Lo interesante es que dicen, como Irma, que en el nuevo texto

“dice diferente”, o incluso, como Juan, que “ya sería al revés”. Las mismas verbalizaciones sirven a los sujetos para expresar ideas muy diferentes.

3a/b *Valentina* (25 años) afirma que en la oración 2 “dice lo mismo” que en la 1; que aunque se haya cambiado el orden de las letras “dice lo mismo, no más que al revés”, sin precisar el sentido de su aparente contradicción.

María Elena (31 años): “Pues dice lo mismo, ¿no?, nomás que al revés”. Cuando le pedimos que explique cómo será eso de al revés nos dice, “el niño acá y el abuelo allá”, pero cuando le preguntamos qué dirá contesta “No, pues no sé”.

Estos dos casos los consideramos como intermediarios entre 3a y 3b porque participan del “dice lo mismo” (propio al grupo 3 en su conjunto, y del 3b en particular), pero “nomás que al revés”, un revés que quizá sea la inversión del orden de lectura (propia del grupo 3a), aunque no es posible afirmarlo. La aparente contradicción de la expresión “dice lo mismo, nomás que al revés”, utilizada por ambas, nos remite a las observaciones anteriores: es lo mismo, porque las letras son las mismas; es al revés, porque se ha efectuado una permutación.

3b *Victoria* (50 años)

¿Qué podrá decir?

“Será igual, como dijo” (antes).

¿Dirá lo mismo de arriba?

“Como dice acá (oración 1) dirá acá” (oración 2).

¿Será igual?

“Yo creo, sí.”

¿Qué dirá entonces?

“El niño ayuda al abuelo” (señalando de izquierda a derecha).

Para estos sujetos nada ha cambiado, puesto que son las mismas letras. Parecieran razonar de la siguiente manera: el cambio efectuado no es relevante para la interpretación; si las letras son las mismas debe seguir diciendo lo mismo.

La distribución de los sujetos con respecto a estas categorías de interpretación de la permutación de los fragmentos del texto es la siguiente:

1	27
2a	7
2b	6
3a	5
3a/b	2
3b	5
<hr/>	
Total	52

Vemos de inmediato que hay una elevada concentración de sujetos (52%) que llegan, por deducción, a la respuesta correcta; solamente para un 10% la transformación es irrelevante, y el resto se ubica en las categorías intermedias.

C) Relaciones entre el análisis de las partes de una oración escrita y la transformación por permutación

Corresponde ahora preguntarnos cuál es la relación entre los niveles de análisis de las partes de una oración, analizados en la sección anterior, y la comprensión del resultado de la transformación que aquí analizamos, ya que son los mismos sujetos quienes realizaron una y otra tarea.

En los trabajos anteriores relativos a niños pre-escolares (Cf. bibliografía de referencia) se ha indicado una estrecha relación entre el nivel de análisis de las partes de la oración y la interpretación de la transformación. Veamos qué sucede en los adultos cuando tomamos como eje los niveles de análisis de las partes de la oración escrita (Cf. sección anterior).

La interpretación correcta de la transformación (1a) corresponde:

- al 80% del total de respuestas de nivel A;
- al 50% del total de respuestas de nivel B;
- al 43% del total de respuestas de nivel C;
- al 12% del total de respuestas de nivel F.

En otros términos, la proporción de interpretaciones correctas de la transformación disminuye regularmente a medida que pasamos del nivel A al B, de éste al C, y de éste al F. Dicha disminución regular se mantiene si agregamos los casos intermediarios. Así, la interpretación correcta de la transformación corresponde:

- al 91% del total de respuestas del conjunto A, B/A y B → A;
- al 54.5% del total de respuestas del conjunto B, C → B y F → B;

al 36% del total de respuestas del conjunto C, F/C y F → C;
al 12% del total de respuestas del nivel F.

D) Lectura incompleta de una oración

El análisis de los resultados de la situación anterior (interpretación de las partes de una oración escrita) se complementa con dos datos adicionales: la posibilidad de identificar los cortes (separaciones o espacios en blanco) en el caso de una oración escrita sin ellos, y la posibilidad de identificar una “lectura incompleta” cuando, frente a un texto largo y fragmentado, se escucha a alguien emitir una sola palabra. Aquí vamos a analizar esta última situación.

D.1) Técnica

Presentamos a los sujetos dos oraciones diferentes, escritas con anterioridad a la entrevista usando letra de imprenta mayúscula, compuestas de 4 palabras con diferente número de letras (mínimo 2, máximo 8). Las oraciones se escogieron dentro del conjunto de mensajes cívicos dirigidos a la comunidad y que eran comunicados en la época en que recogimos los datos, tanto a nivel oral como escrito:

CONSERVE LIMPIA LA CIUDAD y CUIDE EL GASTO FAMILIAR

Se presentó una de las oraciones por vez, diciéndole al sujeto: “aquí copiamos algunas de las cosas que escriben en las paredes de las calles; yo lo voy a leer y usted me va a decir si leí todo lo que está escrito aquí o si sólo leí una parte”. Entonces el experimentador se limitaba a leer una de las palabras escritas (“cuide” en CUIDE EL GASTO FAMILIAR; “ciudad” en CONSERVE LIMPIA LA CIUDAD). Cualquiera fuera la respuesta del sujeto, se le pedía que justificara su opinión. El orden de presentación de los textos era variable.

Es importante señalar que las palabras leídas pertenecen a diferentes categorías sintácticas: una es un verbo transitivo (*cuide*) y la otra es un sustantivo (*ciudad*). Esto se planeó así suponiendo que al escuchar un verbo transitivo los sujetos podrían pensar que se trata de una lectura incompleta (es decir... “cuide... ¿cuide qué?”); en cambio la palabra “ciudad” podría percibirse como algo completo de por sí. Todo esto sin tener en cuenta las fragmentaciones y la longitud del texto. Pero, además, las palabras leídas tienen ubicaciones diferentes dentro de cada texto (*ciudad* es la última y *cuide* la primera), pero marcada similitud gráfica.

D.2) Resultados

Solamente a 36 sujetos de la muestra se aplicó esta técnica. Ellos se agrupan así:

- GRUPO I los sujetos afirman que “sólo se leyó una parte” de las oraciones presentadas (29 sujetos);
- GRUPO II las respuestas de los sujetos fluctúan entre “sí se leyó todo” y “sólo se leyó una parte” (una respuesta de cada tipo para cada uno de los textos presentados) (6 sujetos);
- GRUPO III los sujetos consideran que “todo se leyó” (1 sujeto).

Es muy importante notar que prácticamente todos los sujetos se agrupan en la categoría superior. Solamente un sujeto piensa que “se leyó todo” a pesar de la incompletud de lo leído en un caso (un verbo transitivo en modo imperativo) y de las fragmentaciones y/o la longitud del texto escrito.

Esto indica que prácticamente todos son sensibles a las propiedades objetivas del texto y que, aunque no puedan anticipar exactamente el contenido del texto escrito (lo cual no era el objetivo central de la tarea propuesta) pueden hacer al menos una anticipación correcta entre lo que debe ser leído (en tanto cantidad de palabras emitidas) y lo que está escrito (en tanto cantidad de letras y/o segmentos presentes en el texto).

Es importante detenernos en los señalamientos y justificaciones del grupo mayoritario (29 sujetos que piensan que sólo se leyó una parte de lo escrito). Ordenados en orden progresivo de explicitación de las razones subyacentes al juicio emitido, se presentan así:

- Sujetos sin justificación ni señalamiento (total = 3): son sujetos que sólo atinan a decir que piensan que sólo se leyó una parte, pero sin poder justificar por qué ni lograr ubicar en el texto la parte leída.
- Sujetos sin justificación, que señalan la parte final del texto como “lo leído” (total = 1).

María (40 años) señala LIMPIA LA CIUDAD cuando se le pide que señale lo que se leyó al decir “ciudad”, y señala GASTO FAMILIAR cuando se le pide que señale lo que se leyó al decir “cuide”.

- Sujetos que no justifican y señalan el comienzo del texto como la parte leída, siendo lo señalado mayor que una palabra al menos en un caso (total = 4).
- Sujetos que no justifican, pero señalan la primera palabra de ambos textos como “lo que se leyó” (total = 10).

- Sujetos que justifican por la cantidad de letras del texto escrito (total = 2).

Gustavo (32 años): “Dice más; ahí son bastantes letras”, y señala en ambos casos sólo la primera palabra del texto.

Hilaria (27 años) piensa que no se leyó todo “porque son muchas letras”, aunque no atina a señalar.

- Sujetos que atienden a las separaciones del texto: opinan que hay 3 palabras escritas, y se leyó sólo una (total = 3).

Antonio (66 años) dice: “Serán tres partes”.

Jesús (51 años) dice: “Están aparte: deben ser como tres palabras”.

En todos los casos —y es importante tomarlo en cuenta— los señalamientos consisten en ubicar las “tres palabras” en los segmentos de mayor número de letras (CONSERVE/LIMPIA/CIUDAD y CUIDE/GASTO/FAMILIAR), en tanto que el segmento de dos letras (LA en el primer texto y EL en el segundo) se anexan a uno de los segmentos mayores próximos, o bien quedan fuera del señalamiento. Así, por ejemplo, Jesús señala así:

CONSERVE “Aquí ciudad”	LIMPIA “Aquí otra cosa”	LA	CIUDAD “Y aquí otra”
	CUIDE EL “Aquí otra (palabra)”	GASTO “Aquí otra”	FAMILIAR “Y otra”

- Sujetos que buscan índices en el texto para justificar la interpretación (total = 4).
Isidro (58 años) dice: “cui- de, de, de, acá... (señala CUIDE EL GASTO) cuidado había de decir” (refiriéndose a la *o* final).

Bernardo (21 años) piensa que en la primera palabra (CUIDE) dice “nomás cuide, por la e” (la E final), en tanto que “hasta aquí dice ciuda (d)” (CONSERVE LIMPIA LA), buscando una A final.

- Sujetos que se basan a la vez en las separaciones del texto y en la búsqueda de índices (total = 2). También ellos piensan que hay tres palabras escritas, y producen señalamientos idénticos a los del grupo 6.

Florentino (35 años) tiene dificultades con el primer texto. Dice que no se leyó todo “porque hay tres palabras”.

CONSERVE
“Porque ésta
es una palabra”

LIMPIA
“Aquí otra”

LA

CIUDAD
“Y aquí otra”

“Pero no creo que haya una palabra que diga ciudad... porque las letras de empezar no las encuentro”. Aclara que tendrían que ser “la ese y la u” y “terminar con una a”.

Virginia (55 años) señala, en el primer texto, que “hay otras partes” que no fueron leídas, y agrega: “está la ele con la a... (LA)... no está todo terminado”. Lo mismo hace con el otro texto: “no la leyó usted toda porque la te y la o no la leyó”(GASTO).

En total, de los 29 sujetos que piensan que sólo se leyó una parte del texto, 17 no logran justificar verbalmente pero 14 hacen señalamientos acordes con el juicio emitido, en tanto 12 logran expresar adecuadamente sus justificaciones: por cantidad de letras (o sea, hay demasiadas letras para una sola palabra), por las separaciones concebidas como límites entre las palabras (hay “tres palabras” escritas y se leyó sólo una), o por letras-índices de la palabra leída.

En el grupo de sujetos fluctuantes (grupo II) no encontramos ninguna justificación para las respuestas que consisten en afirmar que “lo leyó todo”, y en cuanto a las justificaciones del juicio de lectura parcial, aparecen las mismas variantes anteriores:

- por cantidad de letras (“porque nomás dijo usted poquitas letras”; *María Elena*, 31 años);
- por cantidad de fragmentos (“faltaron dos o tres palabras”; *Plácido*, 35 años);
- por índices (“porque aquí dice cuide (CUIDE)... porque está la e”; *Concepción*, 18 años).

Las oscilaciones de este grupo se presentan no sólo al pasar de un texto a otro, sino también dentro del mismo texto. Señalemos dos particularmente interesantes:

Faustino (22 años) dice: “¿Ciudad?... Aquí?” (señala CONSERVE LIMPIA) pero de inmediato se corrige: “¡ah! no... hasta acá” (señala hasta el final del texto). Se le pregunta si todo eso no es mucho para una palabra y responde: “Sí, pero vienen separadas”.

Martín (31 años), a quien se le leyó “conserva” en lugar de “ciudad”, piensa primero que se leyó “nomás esto” (CONSERVE), pero reconoce que el texto “lleva tres partes” e intenta entonces una lectura silábica: “con-ser-ve” (una sílaba para cada palabra escrita).

Estos dos casos nos parecen interesantes porque, a pesar de concluir que “todo se leyó” hay perfecta conciencia de las segmentaciones del texto, y de que esas separaciones están allí precisamente para separar. El problema consiste en saber qué es lo que se intenta separar: ¿las palabras entre sí o las sílabas de las palabras?

En resumen, de estos datos se concluye que:

- prácticamente todos los adultos atienden a las segmentaciones de los textos;
- casi todos interpretan esas separaciones como “separadores de palabras” y concluyen, por lo tanto, que no se leyó todo porque escuchan una sola palabra y observan tres escritas;
- la búsqueda de letras-índices puede llevar a dejar momentáneamente de lado las separaciones del texto;
- los segmentos de sólo dos letras no son considerados como palabras escritas.

E) La separación de las palabras de una oración

En esta sección nos ocuparemos de otra tarea con respecto a la cual tenemos datos similares recogidos con niños. Presentamos a los sujetos una oración escrita sin las separaciones habituales, hacemos conocer el contenido del texto y tratamos de ver qué separaciones consideran como posibles o como necesarias.

Para un lector fluido las separaciones entre palabras constituyen parte de la información necesaria provista por el texto para su correcta interpretación, pero los niños pre-alfabetizados no piensan así. Veamos qué ocurre con los adultos de nuestra investigación.

E.1) Técnica

Presentamos al sujeto una tira de papel con el siguiente texto:

MICOMPADRECOMETACOS

El entrevistador lee, con entonación normal y sin señalar, la oración correspondiente (“Mire, aquí dice mi compadre come tacos”). Se le pregunta si piensa que está bien escrito así, “todo junto”, o si habría que separar, confrontando eventualmente con algún otro texto escrito con las separaciones habituales. A esto le llamaremos *estimación inicial*. Cualquiera fuera la respuesta se le pide que piense cuántas partes tiene la oración, y cuáles son (a nivel puramente oral, y ocultando el texto). A esto le llamare-

mos *anticipación oral*. Inmediatamente después volvíamos al texto, dando tijeras para que procediera a hacer los cortes correspondientes, y luego preguntábamos qué dice en cada pedazo recortado. A esto le llamaremos *recorte e interpretación de los fragmentos*.

Como veremos luego, no se siguieron rigurosamente todos estos pasos con todos los sujetos. Los dos últimos pasos fueron comunes a todos, pero alguno de los dos primeros fue a veces omitido.

E.2) Resultados

Para facilitar las comparaciones establecimos las siguientes categorías de interpretación de los fragmentos y de anticipación oral, tomando como base los niveles de análisis de las partes de una oración escrita:

- a) dividen la oración en cuatro partes (es decir, el adjetivo posesivo, el verbo y los dos sustantivos);
- b) juntan el adjetivo posesivo al primer sustantivo o simplemente lo omiten;
- c) integran el verbo a cualquiera de los nombres, o sea, no lo consideran como parte independiente;
- c') dividen en dos partes, sujeto y predicado;
- d) en cada fragmento dice la oración completa;
- e) en algunos de los fragmentos dice algo que no corresponde a la oración original;
- f) solamente los sustantivos están escritos.

De todos los sujetos interrogados, sólo dos de ellos —que en la estimación inicial dijeron que debía ir todo junto— no pudieron hacer ningún recorte. Ellos nos dieron a entender que, si se separan las letras, el sentido de la oración cambiaría radicalmente. Vale la pena presentarlos en detalle.

Trinidad (55 años)

Mire, aquí dice mí compadre come tacos, ¿cómo dice?

(Se ríe) “¿mi compadre come tacos?”

Ajá, nomás que fíjese, está todo junto, pusimos todas las letras juntas, ¿usted cree que así esté bien puesto?

“Pues sí, ¿no?”

Mire, le voy a enseñar una cosa (le enseña el texto de una tarjeta con una oración escrita de tres palabras). Como aquí, aquí por ejemplo escriben, ponen unas letras juntas, luego dejan un espacio sin nada, luego otras juntas, otra parte sin nada, y otras juntas. Y aquí no, (MICOMPADRECOMETACOS) están todas juntas.

“Están todas juntas.”

¿Cómo le podríamos hacer para separarlas?, ¿como en cuántos pedazos iría si lo tuviéramos que separar? Si todo dice ‘mi compadre come tacos’, ¿en cuántas?

“¿Y si ya no comiera?” (Se ríe).

A ver, pero pensándole.

(Se ríe).

¿Cuántas partes llevará ‘mi compadre come tacos’?

“En dos.”

¿En dos? ¿Y qué diría cada parte?

“Que ya no comía.”

¿Que ya no comía? Pero ésta (señalando el texto), mi compadre come tacos.

“Sí, ahí come.”

¿Cómo?

“Ahí come.”

Si tuviera que repartir las letras de ‘mi compadre come tacos’ ¿en cuántas la repartiría?

“En tres.”

En tres, una sería para...

...

¿Una sería para qué?

“Pues una sería para que ya no comiera ¿no?”

Para que ya no comiera; otra...

“Igual, ya no habría... ya no tendría qué comer el compadre.”

Ya no tendría que comer el compadre ¿eh?

“Si la partí, pues ya no come.”

¡Ah! si la partimos ya no come. Entonces si ahí están todas juntas, es mi compadre come tacos, y si las partimos...

“Ya no come tacos.”

¡Ah! por ejemplo, si las partimos acá (MICOMPADRE, tapando el resto), ¿qué sería ahí?

“Tacos.”

¿Y aquí? (COMETACOS, tapando el resto).

“Compadre.”

Ajá, tacos aquí (MICOMPADRE) y compadre allá (COMETACOS).

“Ya no comería.”

Ya no comería porque están separadas ¿eh?

(Asiente).

Como podemos ver, para Trinidad, el partir la oración sería como separar los objetos referidos: el compadre y los tacos. La distancia se vuelve entonces real: es como si el compadre estuviera lejos de los tacos y no los pudiera comer.

Reynalda (24 años)

Mira, aquí dice 'mi compadre come tacos'. ¿Tú crees que esté bien así o tendría que ir de otra manera?

"No, así está bien."

¿No importa que estén todas juntas?

"No."

¿No piensas que se necesitaría separarlos un poquito, ponerle algunas separaciones?

"Sí, si mi compadre come tacos y para... va a la calle a comer tacos... ya se desaparta."

Mira, aquí cuando escribimos 'el niño ayuda al abuelo', escribimos con unas separaciones (señala espacios).

"Es que aquí niño y abuelo y aquí (MICOMPADRE COMETACOS) nada más el compadre."

¡Ah bueno! Entonces aquí así todo junto está bien porque nada más es el compadre.

"Sí."

Reynalda justifica las separaciones de la oración anterior porque se trata de dos personas diferentes —el niño y el abuelo— en tanto que en este texto se menciona una sola persona y entonces no se justifican las separaciones.

En estos dos casos los sujetos reaccionan frente a la representación escrita como si se tratara de una representación de los objetos, y no de las palabras correspondientes.

Los otros sujetos interrogados se comportan de manera diferente. La distribución de las respuestas de interpretación de los fragmentos es la siguiente (sobre un total de 50 sujetos):

<i>a</i>	18%
<i>b</i>	55%
<i>c</i>	14%
<i>d, e, f</i>	10%

La mayoría de los sujetos (73%) se concentra en las interpretaciones más evolucionadas (*a* y *b*), pero el hecho que las respuestas *b* sean las más numerosas vuelve a poner de manifiesto la dificultad de considerar ciertos fragmentos como independientes. En

el caso de la presente oración la dificultad consiste en aislar el adjetivo posesivo del nombre (mi/compadre), dificultad similar a la que ya señalamos con respecto al artículo determinado, en la sección dedicada a la interpretación de las partes de una oración escrita con las separaciones normales (sección A de este capítulo).

Ahora bien, que se concentren en las interpretaciones más evolucionadas no quiere decir que el recorte realizado sea el correcto. Las interpretaciones de tipo *a* suponen un recorte en 4 fragmentos. El recorte correcto consistiría en dejar la siguiente cantidad de letras en cada uno: 2/8/4/5, y sólo 2 sujetos lo logran, de un total de 12 que recortan el texto en cuatro partes.

Las interpretaciones de tipo *b* suponen un recorte en 3 fragmentos, y en este caso la secuencia correcta por cantidad de letras (correspondiente a MI COMPADRE/COME/TACOS) sería 10/4/5, cosa que sólo 3 sujetos hacen, de un total de 27 que recortan el texto en 3 partes. Por el contrario, si se separa el texto solamente en sujeto y predicado, queda una cantidad similar de letras en cada parte (10/9), y esto es lo que hacen 3 sujetos del total de 5 que recortan el texto en sólo dos partes.

El cuadro 1 muestra la relación entre el número de partes obtenidas por recorte y la cantidad de letras en cada parte, así como la frecuencia de cada combinación (incluida la correcta). Como puede observarse, hay una marcada tendencia a asignar la misma cantidad de letras a cada fragmento, independientemente de la longitud de la palabra que allí se atribuye.

Por ejemplo, la mayoría de quienes obtienen 3 fragmentos ubican en el primero “micompadre”, “come” en el segundo y “tacos” en el tercero. La distribución de letras más frecuente para este grupo es 7/7/5, lo cual significa que para una emisión de 4 sílabas ponen la misma cantidad de letras que para una de dos sílabas.

El texto original es de 19 letras, y por lo tanto no es posible en ningún caso obtener igual número de letras en todos los segmentos. Pero eso pareciera ser lo que buscan los sujetos, al observar las distribuciones del cuadro 1.

Hay relación entre la cantidad de fragmentos recortados y el nivel final alcanzado. La mayoría de las respuestas de cada nivel producen el número de fragmentos esperado según el tipo de análisis del enunciado. Sin embargo, hay algunas respuestas inesperadas. Veamos algunos ejemplos.

Andrés (35 años). En anticipación oral Andrés piensa que el enunciado tiene “como cuatro” partes, pero al decirlas encuentra “micompadre, come, tacos... tres”. Acorde con ello, realiza los siguientes cortes:

MICOMPAD / RECOME / TACOS

pero al tratar de interpretar los fragmentos ubica “come tacos” en el último, y para el precedente dice “com, come...”. Leyendo los tres, en el orden, dice: “mi compadre, com, come tacos”, y cuando se le pregunta nuevamente qué dice en el fragmento intermedio responde: “com, para que diga que come tacos”. (El nivel final es, pues, *c'*, pero con interpretación silábica de un fragmento).

Gustavo (32 años). En estimación inicial Gustavo piensa que hay que separar: “pues mejor repartidos”, dice. Al pedirle anticipación oral dice: “en tres palabras... mi - com - pa - dre - come - tacos... quedaron seis” y hace los siguientes cortes:

MIC / OMP / ADRE / COM / ETA / COS

interpretando: “mi - com - pa - dre - come - tacos”. (Su nivel final es *a*, pero con silabeo del sujeto de la oración).

María Paz (21 años). Cuando se le pregunta si está bien así o habría que separar responde: “me imagino que está bien así”. Cuando se le pregunta cuántas partes reconoce en el enunciado, si hubiera que separar, responde “como en unas cinco”, pero no dice cuáles. Recorta de la siguiente manera:

MICO / MPAD / RECO / METACOS

e interpreta: “mi compadre - come - tacos”, dejando sin interpretar el último segmento. Entonces se le pregunta qué dice allí y responde: “mi compadre come tacos”, pero enseguida se da cuenta que no es la solución adecuada, propone “tacos” y luego “mi compadre”. Queda claro que tiene un “sobrante de texto” producido por ella misma; ese sobrante no le lleva a reanalizar la oración y a separar el adjetivo posesivo del sustantivo, sino a intentar duplicar algunos de los términos ya ubicados en el texto. (Su nivel final es *b*, con dificultades para integrar un segmento producido por ella misma).

Estos tres ejemplos, de los niveles *c*, *b* y *a* sirven para ejemplificar los casos en donde la cantidad de segmentos recortados es superior a la esperada según el nivel. En todos los casos de este tipo hay tres soluciones posibles: algún fragmento corresponde a una sílaba de alguna de las palabras; o bien se repite alguna palabra que queda así ubicada en dos segmentos diferentes del texto; o bien queda un segmento sin interpretar.

Es preciso ahora ejemplificar los casos francos de cada nivel de interpretación de los fragmentos, para que no queden dudas al respecto:

Ejemplo *a* (*Quintila*, 24 años).

Anticipa que va a cortar en cuatro pedazos, pero corta en tres así:

MIC / OMPAD / RECOMETACOS

Interpreta: “mi” en el primero, “mi-co” en el segundo y “pa” en el tercero pero se detiene bruscamente y reflexiona: “¡Ah, no!, porque era mi compadre come tacos...”. Se le da entonces otro texto para recortar y produce los siguientes fragmentos:

MIC / OMPADRE / COMET / ACOS

Interpreta cada uno de ellos como las cuatro palabras del enunciado.

Ejemplo *b* (*Jesús*, 51 años).

Anticipa que “serían tres partes; compadre, come y tacos” y recorta así:

MICOM / PADRECO / METACOS

interpretando tal como había anticipado: “compadre - come - tacos”. Aunque en la interpretación de los fragmentos omite el adjetivo posesivo, a la pregunta ¿Cómo dice todo junto? responde: “mi compadre come tacos”.

No tenemos ningún ejemplo puro de *c*, porque los dos casos de esta categoría tienen problemas de sobrante de texto. En cambio, sí los hay de *c'* (sujeto/predicado).

Ejemplo *c'* (*María*, 40 años).

Aquí pusieron ‘mi compadre come tacos’, pero lo pusieron así todo junto.

“Aquí dice mi compadre” (señala MICOMPADRECOME).

Ajá, ¿Y ahí qué dice? (TACOS)

“Come, tacos” (señala TACOS).

¿Están bien así todas las letras juntas o habría que repartirlas?

“...Pues dividir las como están aquí” (señala otro texto).

¿En cuántas partes las dividiría?

“En cuatro, ay Dios... ay Dios” (se ríe, nerviosa).

A ver, nomás quedaron dos partes.

“Quedaron dos (hablando para sí). Mi compadre come ta-cos... si son tres, ¿por qué me quedaron dos? (se ríe). Es que tenía que haber cortado desde aquí.”

Ah, bueno. Hagamos otra (da nuevo texto para recortar).

(Recorta MICOMPADRECOME / TACOS).

A ver, ¿qué quedó?

“Mi compadre...” y aquí (TACOS) “... come tacos.”

¿Dice come tacos o sólo tacos?

“...come tacos.”

Entonces aquí es mi compadre (MICOMPADRECOME) y aquí come tacos (TACOS).

“Ajá.”

¿Así en dos partes está mejor que todo junto?

“Yo digo que sí, come tacos (TACOS), mi compadre.”

(MICOMPADRECOME)

Ejemplo *d* (*Valentina*, 25 años).

Valentina cree que “así todo junto está bien”. Obligada a pensar en un recorte posible se pronuncia por dos partes (“Yo creo que dos”) y recorta así: MICOMPADREC / OMETACOS, en la primera de las cuales dice “el compadre come tacos” y en la segunda dice “lo mismo”.

Ejemplo *e* (*Celia*, 45 años) (El único sujeto en esta categoría).

En la estimación inicial, *Celia* opina primero que “así viene bien” (o sea, está bien todo junto), aunque luego, al comparar con los textos de un periódico, dice que “falta repartir”, pero anticipa que “sería cada uno de los cuadritos” (o sea, letra por letra). Se le vuelve a explicar y opina que serían “unas cuatro” partes, pero sin especificar cuáles. Entonces recorta así:

MICOMP / ADRE / COMET / ACOS

En el primer fragmento interpreta “mi compadre”, “come” en el segundo y “tacos” en el tercero. Le sobra un segmento, y cuando se le pregunta qué dirá allí, dice: “será en la calle... Yo diría que dice en la calle o en su casa”. (O sea: Mi compadre come tacos en la calle; la introducción del nuevo sintagma nominal cumple obviamente la función de dar cuenta de un sobrante de texto producido por ella misma y que no logra controlar de otra manera).

Ejemplo *f* (*Higinio*, 59 años).

Piensa que hay dos partes en el texto: “una parte compadre y la otra un taco”, pero corta en tres: MICOMPA / DRECOME / TACOS. En el primer fragmento lee “compadre”, en el último “taco” y deja el fragmento intermedio sin interpretar.

De lo que hemos visto hasta aquí resulta que la tarea dista mucho de ser evidente para la mayoría de los sujetos. Muchos de ellos encuentran dificultades notables para hallar las separaciones del texto, y en no pocos casos hay un largo proceso de idas y vueltas con autocorrecciones. Son muy pocos los que buscan índices en el texto para proceder al recorte. En la mayor parte de los casos el recorte pareciera obedecer a reglas de “reparto equitativo” de la cantidad de letras, a cierta idea de la cantidad de letras que debe tener un texto para poder representar una palabra completa. Aquí volvemos a encontrar el problema de la cantidad mínima de letras. Es notable que quienes piensan en “palabras completas” asignen a cada una de ellas una cantidad no inferior a 3 letras, y a todas ellas una cantidad similar de letras, independientemente de su “longitud sonora” (de allí la tendencia, manifestada en el cuadro 1, de repartir el texto en partes de igual número de letras). Quienes recortan en 5 ó 6 fragmentos —algunos de los cuales tienen 2 letras— dan interpretaciones silábicas para esos fragmentos.

Por otra parte, en la tarea de crear efectivamente —tijeras en mano— dichos fragmentos, pareciera agregarse una dificultad cognitiva en la anticipación; para obtener 3 fragmentos hacen falta sólo dos cortes. Algunos sujetos parecieran hacer tantos cortes como fragmentos anticiparon, y se encuentran luego con un “sobrante de texto” que les resulta muy difícil integrar.



Consideramos ahora la relación entre la estimación inicial y el nivel final alcanzado. En el cuadro 2 se presenta dicha relación. Como puede verse, hay muchos casos sin datos en la estimación inicial, ya sea porque no se pronunciaron acerca de si el texto está mejor así “todo junto” o con separaciones, o porque no se indagó suficientemente al respecto. De todos modos, sobre los 34 casos para los cuales hay datos, resulta claro que la mayoría piensa —al igual que los niños— que no hay razones de peso para separar. En los niveles *a* y *b* las opiniones se dividen prácticamente por mitades (15 piensan que está bien “todo junto”, y 11 piensan que es mejor separar), pero en los niveles inferiores predomina la idea de mantener el texto sin separaciones. Podría pensarse que la estimación “está bien todo junto” deriva de la autoridad inherente al texto ya producido y al experimentador que lo presenta. Pero vistas las dificultades de los sujetos para encontrar una partición adecuada es plausible que esa estimación

inicial refleje una dificultad real para interpretar el significado de dichas fragmentaciones.



En lo que respecta a la relación entre la anticipación y la ejecución podemos señalar lo siguiente (para los 35 casos sobre los cuales hay datos completos al respecto): en el 74% de los casos la anticipación oral concuerda con la ejecución (o sea, la cantidad de segmentos anticipada concuerda con el nivel final alcanzado en el recorte y la interpretación de los fragmentos); en el 17% de los casos la anticipación es de nivel inferior a la ejecución, y sólo en el 9% restante la anticipación es de nivel superior a la ejecución.

Decimos que la anticipación es inferior a la ejecución cuando, por ejemplo, la anticipación es de tipo *b* y la ejecución de tipo *a*, o cuando la primera es de tipo *c* o *c'* y la ejecución de tipo *b*. De hecho, éstos son los casos efectivamente observados (con un único agregado: una anticipación silabeada y una ejecución de tipo *c*). Estos casos muestran, pues, un avance en el curso de la ejecución, y son indicadores de la “disponibilidad cognitiva” de estos sujetos.

Los casos contrarios —es decir, cuando la anticipación es superior a la ejecución— son solamente tres; una anticipación de tipo *a* o con ejecución de tipo *b*; una anticipación *b* con ejecución *c'*; y un caso franco de degradación progresiva: la anticipación es de tipo *b*, la primera ejecución es de tipo *c* y concluye, por dificultades para interpretar el sobrante del texto, en una interpretación *d*.



Sólo nos resta indagar cuál es la relación entre el nivel de análisis de la oración escrita normalmente y el recorte de la oración sin separaciones, en los mismos sujetos. De este cruce de datos resultan algunas conclusiones claras:

- El nivel A en la primera tarea (análisis de partes de la oración) tanto como el nivel intermedio B/A o $B \rightarrow A$ corresponde a niveles similares (*a* o *b*) en la tarea de recorte de la oración.
- La variante *a** (donde la separación del adjetivo posesivo del nombre es obtenida a expensas del silabeado de este último) debe diferenciarse claramente de la categoría *a*. En efecto, esta última corresponde exclusivamente a los niveles A, B/A o B, en tanto que *a** aparece con los niveles C, $C \rightarrow B$ y B.
- Los pocos sujetos que dan las respuestas de nivel inferior en la tarea de recorte del texto (*d*, *e*, *f* o imposibilidad de recortar) son también sujetos que realizan un aná-

lisis insuficiente del texto escrito con las separaciones habituales (excepto en dos casos de los siete involucrados).

- Los sujetos que no lograron aislar el verbo como fragmento independiente en el caso de la oración normalmente escrita (niveles C y F) pueden llegar a hacerlo cuando ellos mismos son los autores de las separaciones (ya que las respuestas *b* aparecen incluso en sujetos que no superaron el nivel F en la otra tarea).
- Por el contrario, la dificultad para aislar el artículo en el caso de la primera tarea es similar a la dificultad para aislar el adjetivo posesivo en ésta (los de nivel B en un caso rara vez llegan al nivel *a* en el otro).

CUADRO 1

Relación entre cantidad de segmentos recortados
y cantidad de letras en cada segmento
(entre paréntesis, cantidad de sujetos para cada uno de los recortes)

CANTIDAD DE PARTES	CANTIDAD DE LETRAS EN CADA PARTE			
2 (N=5)	Sujeto/predicado 10/9 (3)	14/5 (1)		
		11/8 (1)		
3 (N=27)	Sujeto-verbo-complemento: 10/4/5 (3)	7/7/5 (7)	}	3/10/6 (1)
		7/5/7 (1)		7/8/4 (1)
		5/7/7 (1)		9/6/4 (1)
				10/5/4 (1)
		6/6/7 (2)	}	
		6/7/6 (2)		4
		6/8/5 (2)	}	
		8/6/5 (1)		7
		5/8/6 (3)		
		5/9/5 (1)		
4 (N=12)	Convencional: 2/8/4/5 (3)	5/5/4/5 (3)	}	
		4/4/4/7 (1)		4
		6/4/5/4 (1)	}	2/6/6/5 (1)
		3/7/5/4 (1)		2/2/6/9 (1)
		3/3/6/7 (1)		2/4/6/7 (1)
			}	3
5 (N = 1)		2/2/5/5/5 (1)		
6 (N = 2)		3/3/4/3/3/3 (1)		
		2/2/3/3/4/5 (1)		

CUADRO 2

Relación entre la estimación inicial y el nivel final de interpretación de los fragmentos

ESTIMACIÓN INICIAL NIVEL FINAL	TODO JUNTO	SEPARADO	SIN DATOS	TOTAL
a	4	3	2	9
b	11	8	7	26
c	-	-	2	2
c'	1	2	2	5
d	1	-	-	1
e	1	-	-	1
f	2	1	-	3
Total	20	14	13	47

CAPÍTULO V: LAS POSIBILIDADES DE ANÁLISIS AL NIVEL DE LA PALABRA

Ya hemos examinado, en el capítulo anterior, las dificultades que enfrentan los adultos analfabetos al intentar el análisis de las palabras que componen una oración (ya sea para comprender las fragmentaciones de un texto o para establecer las fragmentaciones pertinentes, para comprender el resultado de una transformación o, finalmente, para decidir si se ha procedido a una lectura completa o incompleta de un texto escrito).

Corresponde ahora que nos ubiquemos al nivel de la palabra, para responder a interrogantes similares. ¿Las partes de la palabra escrita corresponderán, en estos adultos, a fragmentos silábicos ordenados de la palabra tal como es emitida? ¿Reconocerán inmediatamente palabras que comparten comienzos sonoros similares? ¿Podrán proceder a la construcción escrita de una palabra a partir de otra cuyas sílabas son parcialmente coincidentes? (o sea, ¿supondrán que los sonidos similares tienen representación similar?).

La situación privilegiada para estudiar estos procesos de análisis de la palabra es la producción de escrituras. En los niños pre-alfabetizados es muy fácil obtener estas

producciones escritas, pero en los adultos analfabetos la “conciencia de no saber” es demasiado aguda, y un lápiz en la mano suele producir una inhibición imposible de superar. La impresión que les dan las letras mal producidas por una mano que en muchos casos no sabe siquiera cómo tomar el instrumento, es tan desalentadora que abandonan al primer intento. El actuar nosotros como escribas fue excluido porque mal podemos responder a pedidos como “ponga la ma”, sin saber si el sujeto está pensando en una o dos letras cuando pide eso, y dado lo que hemos ya establecido sobre la poca estabilidad en la denominación de letras individuales. A veces intentamos utilizar una máquina de escribir, pero hace falta cierta práctica para descubrir el grado de presión necesario para obtener letras bien marcadas, lo cual implicaba un tiempo suplementario del cual no disponíamos (ni nosotros, ni los sujetos).

Dadas estas limitaciones, aquí vamos a estudiar conjuntamente las informaciones obtenidas a través de una serie de tareas, algunas de las cuales se aplicaron a todos los sujetos, aunque rara vez contamos con datos completos para un mismo sujeto. Las situaciones son las siguientes:

- Escritura del nombre propio e interpretación de las partes de esa escritura. (En caso de imposibilidad de escritura o de escritura incompleta nosotros proveíamos la forma escrita correspondiente).
- Escritura de la palabra MEXICO e interpretación de las partes de dicha escritura.
- Escritura de la palabra MEDICO, a partir del modelo MEXICO.
- Escritura de otras palabras (dependiendo del sujeto).
- Anticipación oral de otros nombres que comenzaran con una sílaba dada, o que empezaran “como X” (siendo X el nombre propio del sujeto, o algún otro nombre conocido).

Vamos a analizar los resultados obtenidos en el grupo total para cada una de estas situaciones.

A) El nombre propio

Inicialmente, a la hora de seleccionar nuestra muestra de sujetos, intentamos tomar el criterio “saber firmar o poner su nombre” como criterio eliminador para la selección. Sin embargo, este criterio no resultó definitorio y debimos abandonarlo. En efecto, hay sujetos que solamente saben firmar o poner su nombre, pero no saben casi nada acerca de las letras que ponen. Reproducen una secuencia de letras, sin comprender su modo de composición, igual que ciertos niños. Inversamente, hay otros que no saben poner su nombre, pero tienen un avanzado conocimiento de otros aspectos de la escritura.

Con respecto a la escritura del nombre propio tenemos datos confiables de 47 sujetos (22 mujeres y 25 hombres), que podemos clasificar de la siguiente manera:

	Mujeres	Hombres
Saben poner el nombre y apellido	3	8
Saben poner el nombre (y a veces parte del apellido)	3	7
Saben una parte del nombre gráficamente	8	5
Saben una parte del nombre oralmente	5	2
No saben poner ni la inicial	3	3
Totales	<u>22</u>	<u>25</u>

Por razones elementales de anonimato no podemos dar ejemplos de las escrituras de nombre y apellido. En la ilustración 1 aparecen una serie de nombres escritos por los sujetos. Como puede apreciarse allí, el tipo de letra utilizado es variable. Quienes realizan alguna producción gráfica (14 mujeres y 20 hombres) se dividen, según el tipo de letra utilizado, del siguiente modo:

	Mujeres	Hombres
Grafías separadas	8	10
Grafías ligadas	6	8

(Quedan fuera dos hombres que utilizaron una única letra).

A su vez, las grafías ligadas pueden dividirse en “cursiva legible” y en “cursiva tipo firma”. Todas las mujeres que hacen una producción gráfica con grafías ligadas lo hacen en “cursiva legible”, en tanto que los hombres se dividen por mitades entre los dos tipos indicados.

En cuanto a las grafías separadas, la situación es la siguiente:

	Mujeres	Hombres
Mayúscula de imprenta	3	3
Mezcla de mayúsculas de imprenta y <i>script</i>	4	3
<i>Script</i>	1	3

Ya que la letra *script* es de introducción relativamente reciente en el ámbito escolar, y que la mayoría de nuestros sujetos, si alguna corta experiencia escolar tuvieron, debió haber sido con letra cursiva, tratamos de ver si había alguna relación entre la edad de los sujetos y el tipo de letra utilizado al poner el nombre. El resultado es que *no hay ninguna* relación.¹⁰

En la ilustración 2 se agrupan algunos ejemplos de escritura parcial del nombre. La mayoría de estos sujetos tienen conciencia de la incompletud de la escritura producida. Ellos dicen: “Pero falta otra letra”, o bien “Hasta ahí me acuerdo”, “Las demás ya no”.

Los sujetos que sólo a nivel oral dicen “cómo va” su nombre se expresan así:

Isidra (58 años) dice que va “la i, la i mayúscula, la ese y la a y la ere y la o”.

Jesús (21 años) reconoce la *j* como la primera de su nombre; sabe que luego va “la u” y que todavía “faltaría una”.

Himelda (44 años) señala una *M* y dice: “sé ésta porque es de mi nombre y la i, porque es de mi nombre”, pero no reconoce, cuando se la mostramos, la serie de letras que corresponden a su nombre escrito.

El hecho que haya más hombres que mujeres que saben escribir el nombre propio completo refleja las exigencias laborales diferenciadas para unos y otros (la mayor parte de las mujeres entrevistadas eran empleadas eventuales; ninguna de ellas debía firmar para cobrar su salario, en tanto que varios de los hombres eran o habían sido obreros de fábrica, y se habían encontrado ante la alternativa de poner la huella o aprender a hacer alguna marca gráfica que fuera aceptada como su firma).

¹⁰ La mayúscula de imprenta aparece en sujetos que tienen entre 20 y 60 años, la *script* (pura) entre sujetos que tienen de 18 a 50 años, y la cursiva entre sujetos que tienen entre 24 y 60 años.

Además de saber si los sujetos eran o no capaces de escribir el nombre propio nos interesaba saber cómo concebían la relación entre las letras escritas y la forma oral correspondiente. En algunos casos dicha relación se hace evidente en el proceso mismo de construcción. Por ejemplo:

María (40 años) pone una M, luego agrega, a la izquierda, una A (queda AM). Insegura, pregunta: “¿No dice allí María?” Ella sola descubre que no: “Pero falta otra letra”. Agrega una i, esta vez a la derecha de la M. Queda AMi; lee “ma” sobre la A y “ría” sobre las dos otras letras.

María (también de 40 años) escribe *ma* en cursiva; sabe que “es eme y a”, pero allí “dice Mari”.

En estos dos casos está claro que el modo de construcción es básicamente silábico: ellas ponen sólo dos letras, pero saben que algo falta, con respecto a la forma socialmente admitida.

En otros casos intentamos comprender la relación entre las partes de la escritura y las partes del nombre valiéndonos de la técnica de ocultamiento de partes e interpretación de las visibles, que ya habíamos utilizado con niños (Cf. Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. VI, sección 2; Ferreiro, Gómez Palacio y col., 1982, fascículo 4). Esta técnica consiste en dejar visible el comienzo del nombre, luego el final y por último la parte intermedia, pidiendo en cada caso al sujeto que piense qué podrá decir en la parte visible.

Veamos algunos ejemplos ilustrativos de las diferencias en las respuestas, comenzando por quienes fueron capaces de escribir el nombre completo.

Cresencio (50 años) escribe correctamente su nombre y sus dos apellidos. Sus respuestas a las partes visibles son:

Cre/////

“nomás dirá ce”

///sen///

“dirá ere... ere... se”

////////cio

“a ver...cre...se...ció... Dirá ció.”

Trinidad (55 años) escribe correctamente su nombre, pero le resulta imposible comprender la relación entre las partes y el todo.

Cuando queda visible TRI///// responde así:

“Pues ya no es Trinidad.”

¿Qué será entonces?

“Este... ya es... ya le falta la te.”

En eso que se ve, ya no es Trinidad.

“Ya no.”

¿Qué será?

“¿Como qué será?”

¿Qué dirá en este cachito?

“Pues ya... este... es mi nombre que sigue, ¿no?”

Sí, a ver...

“Este... ya quiere decir... este... Trinidad. Bueno, ya no es Trinidad.”

Ya no es Trinidad.

“La letra, un pedacito.”

¿Y qué dirá en ese pedacito?

“Empieza la... de mi nombre.”

A ver, ¿cómo empieza su nombre?

“E... o... Trinidad.”

Sí, en todo esto dice Trinidad (destapando), pero en este pedacito de Trinidad, ¿qué será?

“Pues la letra.”

¿Y qué dirá?

“Que es mi nombre, ¿verdad?, pero ya no es.”

(///NIDAD) ¿Y así?

“Así ya tampoco.”

¿Tampoco?

“Ya no es mi nombre.”

Gustavo (32 años) no sabe escribir su nombre. Se lo escribimos y procedemos al ocultamiento de partes.

GUS////

“Ha de decir Gus”.

///TAVO

“tavo”.

///TA//

“tavo.... ¡no!, no... tavín”.

Antonio (60 años) no sabe escribir su nombre. Se lo escribimos y responde así:

AN/////

“Es una a... será ene... Es una parte... No le hallo”.

//TONIO

“Una i y una o... es ene y una i y una o... ¿qué querrá decir?”

Catalina (22 años) sólo sabe poner la inicial de su nombre. Lo escribimos y responde así:

CA/////

“ca.”

/////NA

“No dice nada, porque tiene uno que decir desde acá” (desde el inicio).

///ALINA

“Así no porque le faltan letras.”

Estos cinco ejemplos ilustran —pero no agotan— la variedad de respuestas obtenidas en los pocos casos interrogados (apenas 7 de los que escribieron bien su nombre y 8 de quienes no lo escribieron). Cresencio y Gustavo se ubican en los niveles superiores, ya que pueden anticipar que al comienzo visible de la escritura corresponde al comienzo del nombre, y al final escrito corresponde la última parte a nivel oral. Pero Cresencio sabe escribirlo y Gustavo no. Obsérvese, además, cómo el primero de ellos, a pesar de saber escribir su nombre, tiene serias dificultades para encontrar los valores silábicos correspondientes (para el último fragmento necesita reconstruir silábicamente todo el nombre antes de hallar la correspondencia con lo escrito). Gustavo da una respuesta muy interesante para la parte intermedia del nombre: un diminutivo para un fragmento demasiado pequeño, de apenas dos letras.

Antonio, que no sabe escribir su nombre, conoce sin embargo, el nombre, de varias de las letras visibles, pero su búsqueda se agota en la denominación de letras individuales, sin proceder a un razonamiento guiado por la idea de la correspondencia posicional entre las partes de la palabra y las partes de la escritura.

Catalina, como Cresencio y Gustavo, ubica fácilmente la primera sílaba en el comienzo del texto, pero le resulta imposible encontrar una correspondencia similar para la parte final: si no se empieza desde el inicio, es imposible interpretar el final.

Finalmente, Trinidad representa el límite inferior de las respuestas. A pesar de saber escribir su nombre sólo atina a decir que en las partes es “la letra, un pedacito”, algo “que es mi nombre, pero ya no es”.

Ninguno de estos tipos de respuestas es original de los adultos analfabetos: *todos* ellos los hemos encontrado en niños pre-alfabetizados. Incluso la indiferenciación entre el todo y las partes, que no esperábamos encontrar entre los adultos. Veamos el siguiente ejemplo:

Reynalda (24 años) sabe escribir algo de su nombre (pone *ReMe* y dice: “hasta ahí me acuerdo”). Como también le dicen Reina, trabajamos con ese nombre escrito.

RE/// ¿Aquí qué dirá?

“Reina, ¿no?”

A ver, sólo en estos dos..

“Re.”

///NA ¿Y así qué dirá?

“Reina.”

Reina dice en todo, y en este pedacito del final, ¿qué dirá?

“Re, ¿no, verdad?”

//I//

“Nada, nomás el puntito queda.”

//INA

“No, no, sólo Reina.”

Reynalda comparte con Trinidad la enorme dificultad para imaginar cual podría ser la interpretación de las partes. Ella oscila entre dar el nombre completo para cualquiera de las partes (a condición de tener al menos dos letras), y dar la primera sílaba para cualquiera de las partes visibles.

Cuando analicemos las respuestas a la interpretación de las partes de la palabra “México” veremos que estas dificultades no se limitan al nombre propio.

B) El análisis de las partes de la palabra “México”

Siendo tan variables los nombres propios, decidimos pedir —cuando ello fuera posible— la escritura de una palabra igual para todos. Elegimos MEXICO por las siguientes razones: es una forma escrita que seguramente los adultos han encontrado en su entorno; tiene una connotación de pertenencia, próxima a la del nombre propio; se presta perfectamente al análisis de sus partes por tener tres sílabas directas, fácilmente distinguibles una de otra; ninguna de las vocales se repite.

Los datos que vamos a analizar corresponden a 15 sujetos que produjeron alguna forma escrita y a 24 que hicieron análisis de partes sobre el modelo provisto por el experimentador, sin haber producido ellos mismos (39 sujetos en total). Con respecto a los primeros, en algunos casos el análisis de las partes resulta claro a partir del modo de construcción de la escritura; en otros casos se trata de un comienzo de escritura que no finaliza y el análisis de partes se efectuó sobre la escritura del experimentador.

Comencemos por las escrituras más acabadas, de las cuales hay una muestra en la ilustración 3. Como puede apreciarse, tenemos desde la escritura alfabética correcta

de Alejandro (17 años, que produce primero *Meico* y se auto-corrige), hasta la escritura silábica de Antonio (60 años, que sólo representa las vocales *EIO*, haciendo corresponder a cada una, una sílaba). Hay también escrituras alfabéticas con ortografía no-conventional (como la que produce Francisco —21 años— *MEjigo*), y escrituras silábico-alfabéticas (como la de Cresencio —50 años— que escribe *meio*).

Otros productos no son comprensibles sino a través del proceso de construcción. Por ejemplo, la escritura *MIOU* de Faustino (22 años) resulta de un análisis silábico aplicado a las tres primeras letras, pero con la sensación de que “falta algo”, lo cual lleva al agregado de una letra suplementaria, cuya función no es la de representar una sílaba sino simplemente la de indicar que hay “algo más”. Otro ejemplo: la escritura casi correcta de Higinio (59 años), que produce *MEIXCO*, es el resultado de un largo proceso. El escribe primero *MECO*, pero al intentar leer lo producido dice “me...” y se da cuenta del error: “me faltó la equis”. La introduce entonces, pero en penúltima posición (*MECXO*). Reconoce que algo falla, y se le sugiere que recomience. Pone entonces *ME*, dice; “me... la ji, la i”, agrega i, recuerda la equis, la agrega, y luego completa (*MEIXCO*).



Pasemos ahora a las respuestas obtenidas frente al ocultamiento de las partes de ese nombre, escrito con su ortografía habitual. En términos de respuestas correctas, incorrectas o aproximadas, obtenemos la siguiente distribución (cuadro 1):

CUADRO 1

Interpretación de la sílaba inicial, media o final de la palabra escrita MEXICO

PRINCIPIO	FIN	MEDIO	TOTALES
+	+	+	10
+	aprox.	+	1
+	+	aprox.	1
+	+	-	4
+	-	-	9
-	-	-	7

Esta simple distribución da ya idea de las dificultades insospechadas de la tarea propuesta. Aunque podríamos agregar a quienes hacen una interpretación de las tres partes, aquéllos que escriben el nombre según un modo silábico o alfabético (7 sujetos más), es sorprendente constatar que hay 20 sujetos que no logran diferenciar estas tres sílabas y ponerlas en correspondencia con la escritura. El orden de dificultad de estos recortes orales resulta ser el mismo que ya habíamos constatado en los niños: la sílaba inicial es fácil de diferenciar, haciéndola corresponder al comienzo visible del nombre (25 sujetos lo hacen, sin contar los que escribieron el nombre); bastante más difícil es hacer corresponder el final de la palabra con el final de la escritura (sólo 15 respuestas correctas); para la sílaba intermedia la dificultad es aún mayor (apenas 11 respuestas correctas).

Esta distribución es irrelevante con respecto a los intentos efectivos de escritura: todas las combinaciones se encuentran tanto en quienes intentaron escribir como en quienes no hicieron tal intento. Veamos algunos ejemplos.

María Paz (21 años)

ME//// ¿Qué crees que diga?

“No, pues dos letras del nombre de México.”

¿Cuáles dos letras?

“La e.”

////CO ¿Qué dirá así?

“...Pues con las dos, con las dos últimas de la palabra de México.”

¿Y cuáles serán?

“La e.”

//XI// ¿Qué dirá así?

“...No, pues ya no... como la o...”

Valentina (25 años)

ME//// ¿Qué dirá?

“México.”

¿México también?

“Sí, porque todo está en México.”

////CO

“México.”

//XI// ¿Y en estas dos letras solas?

“México en las dos.”

Eufemia (19 años)

ME////

"Me."

////CO

"Mé-xi-co... ¿Ésta es una e?... No se me ocurre qué dirá."

//XI//

"Mi."

María Elena (31 años)

ME////

"Me."

////CO

"México."

¿Dice todo en estas dos?

"Meco, ¿no?"

//XI//

"Nada, ¿no?"

María (40 años)

ME////

"Me."

////CO

"¿...México?"

¿Sólo en éstas?

"¿Mo?"

¿Con qué termina México?

"Con la o."

¿Entonces qué dirá?

"Mo."

//XI//

"Me... ¿mi?"

¿Dice mi?

"me... acá dice mé-ji-co" (señalando bien).

Gregorio (53 años)

ME////

"Me."

//XI//

"Podría decir meji."

¿En esas dos solas?

"No, ji."

////CO
"jo."
¿Jo?
"Mé-xi-co."
¿Entonces qué dirá en este cachito?
"México."
ME//// ¿Qué me dijo acá?
"Me."
//XI// ¿Y acá?
"Ji."
///CO Hasta acá mexi, ¿y entonces aquí?
"Co."

Gustavo (32 años)

ME////
"Mexicano."
//XICO
"Mexicano."
//XI//
.....

Regino (24 años)

ME////
"Me."
////CO
"Me... no, pues nomás la terminación."
¿Cómo es la terminación?
"Mé-xi-co... co."
//XI//
"Ji."

Cresencio (50 años)

ME////
"Me."
////CO
"Una ese y una o, dirá so."
//XI//
"Ahí dice... es una equis y una i."

¿Qué dirá?

“... No... no” (en el sentido de “no puedo”).

La variedad de ejemplos permite apreciar que las dificultades que estamos considerando son bien reales. María Paz y Valentina ilustran las respuestas de tipo inferior. Ninguna de las dos logra imaginar que en una parte del texto debe haber una parte del nombre. María Paz se limita a decir que en cada parte visible hay “dos letras del nombre México”, sin hallar ningún equivalente sonoro para esas dos letras y Valentina traslada a las partes visibles la interpretación que corresponde a la totalidad (en cualquiera de las partes dice todo el nombre “porque todo está en México”). Gustavo también debe ubicarse aquí, ya que propone un derivado del nombre original (“mexicano”) para los fragmentos visibles.

En todos los otros casos la primera sílaba del nombre es puesta en correspondencia con el comienzo del nombre visible, pero eso no garantiza que la puesta en correspondencia de las partes se realice exhaustivamente. En los casos de Eufemia, Ma. Elena, María y Gregorio asistimos a una curiosa solución de compromiso, que consiste en formar una nueva sílaba con la vocal correspondiente pero con la consonante de alguna de las otras sílabas. Así aparecen las sílabas “mi” para el fragmento central, “mo” o “jo” para el fragmento final.

Regino no conoce las letras, pero llega por deducción a las respuestas correctas, en tanto Crescencio trata de descifrar y fracasa, a pesar de identificar bien casi todas las letras.

Pareciera que se sitúa aquí una de las dificultades centrales de los adultos analfabetos. El nivel que alcanzan estos mismos adultos al analizar las partes de la oración es muy superior al que logran al analizar las partes de una palabra. Veamos qué nos aportan otros datos complementarios.

C) Anticipación de similitudes en la escritura a partir de similitudes sonoras

Después de haber procedido a la escritura y análisis del nombre propio y de la palabra MÉXICO tratábamos de indagar si los sujetos eran capaces de anticipar el comienzo de la escritura de otros nombres, a partir de similitudes sonoras con esos dos nombres ya analizados, o bien si manifestaban otros criterios —independientes de la sonoridad— para pensar en escrituras con comienzos similares.

Las preguntas eran muy variables, pero se iniciaban con sugerencias de este tipo: ¿qué otra palabra empezaría como México, al escribirla? Si no lograban proponer nada, el experimentador hacía propuestas para establecer sobre qué base se las rechazaban o aceptaban.

Los datos que vamos a analizar corresponden a 37 sujetos, cuyas anticipaciones pueden clasificarse de la siguiente manera:

Veamos ejemplos de estos diferentes tipos de anticipaciones.

C.1) *Por sonoridad silábica*

María (40 años)

Se le pide que piense en otras palabras que empezarían como México, al escribirlas. Dice: “¿Con la e?... ¿Con la me?... mesa.” No se le ocurre otra. Se le propone “mercado” y “médico”, y las acepta. Rechaza “doctor” y “misa”; duda con “María”. Rechaza “mosca” porque debe empezar “con la o”. También rechaza “misa” porque debe empezar “con la i”.

Eufemia (19 años)

No propone otras palabras que empiecen como México. Acepta “médico”; rechaza “doctor”. Conoce por su nombre las letras P, S, T. Se le muestran dichas letras y se le piden nombres que empiecen con ellas. Todas sus anticipaciones son silábicas, a partir del nombre de la letra: con “pe” (P) “Petra, perro, Pedro”; con “ese (S)” “Estela”; con “te” (T) “Teresa”.

Regino (24 años)

Se le pide que piense en otras palabras que empiezan como su nombre (Regino) y propone “recargos, recuentos, recibo”. Cuando se le piden otras que empiecen como México dice: “¿Con la e... me?... Ernesto, Emilio”. El experimentador le recuerda que había dicho “me” como principio de México, y entonces Regino propone “mentira”, acepta “médico” y rechaza “doctor”.

C.2) *Por sonoridad silábica y consonántica*

Trinidad (55 años)

Se le pide que piense en otras palabras que empiecen como su nombre (Trinidad) y dice: “La te... tejuiste”, y para otras que empiecen como México responde: “Me... Miquelia” (Micaela).

Gregorio (53 años)

Sabe escribir solamente la inicial de su nombre. Se le pide que piense en otros nombres que empiecen “con esa letra” y contesta: “gorgoño... gorra”. Conoce algunas vocales, y propone con *a* “Agustín, Alejandro, Ángel, Ángela”; con *i* “hilo, imprenta”.

Francisco (21 años)

Se le pide que piense en otras que empiecen como México y dice: “Con eme de mamá... mamá; me... me sigue; mano”. Acepta “médico” y rechaza “doctor”.

Alejandro (18 años)

Propone otros nombres que empiezan como el suyo: “Alex... Alejandra... terminaría con la a”. Y a partir de México: “Marta, mamá, metro”.

C.3) *Otras anticipaciones sonoras*

Antonio (66 años)

Sólo sabe poner la inicial de su nombre. Le cuesta proponer otros nombres que empiecen con *a*. Rechaza “Andrés”; luego acepta, pero dudando, “Arturo” y “Ana”. Espontáneamente reflexiona: “Higinio entra con una *i*”. Entonces sigue este diálogo:

¿Y César?

“Con la ce.”

¿Y Laura?

“Con la a.”

¿Emilia?

“Con la *i*... milia... emilia.”

¿México?

“Con la *e*... me.”

¿Médico?

“Me... médico.”

¿Doctor?

“Con la o.”

¿Miércoles?

“Con una e.”

¿Misa?

“Mi, será con una i.”

Al finalizar acepta que “Alfonso” y “Natalio” también empiezan con su misma letra (A). Antonio es sistemático en sus anticipaciones: si la sílaba inicial es la sílaba acentuada, da esa sílaba como comienzo del nombre o bien la vocal correspondiente (César con ce, México con me, médico con me, pero Laura con a y misa con i); cuando la sílaba acentuada no es la sílaba inicial, la primera letra corresponde a la vocal acentuada (miércoles con e, doctor con o, Emilia con i).

C.4) *No anticipan, pero aceptan por sonoridad silábica*

Imelda (44 años)

Se le pide que piense en otras palabras que comiencen como su nombre. No propone, pero acepta “Irma” e “Iris”, “por la i”. Rechaza “Yolanda”. Duda con “Eréndira”: “ere... No, con la e.”

María Elena (31 años)

Al pedirle otra como María propone “lima... ¡Ah!, no...” Acepta “mamá” pero rechaza México porque empieza “con la me”.

C.5) *Anticipaciones y/o aceptaciones erráticas*

María (40 años)

Sabe poner las dos primeras letras de su nombre, y dice que son “eme y a”. Se le pide que piense en otras palabras que empiecen con eme y dice: “Felipe. ¡Ah, no! Felipe es la fe... María Luisa, Lupe, Esperanza... No, va con la e.”

María Paz (21 años)

Cuando se le pide una que empiece como México propone “Jesús”, y luego acepta tanto “teléfono” como “médico”.

Francisco (60 años)

Firma con la inicial de su nombre y de sus dos apellidos. Se le pide que piense en otra palabra que empiece como su nombre y pregunta:

“¿Igual que la primera letra o que la segunda?”

¿Cuál es la primera?

“La efe.”

Una con efe.

“La erre” (su segunda inicial).

¿Mesa va con efe?

“No, con la a.”

¿Silla con cuál?

“Con la a.”

¿Cobija?

“Va con a.”

C.6) *Anticipaciones por referente o significado*

Trinidad (55 años)

Sabe escribir su nombre. Se le pide que piense en otras palabras que empiecen como su nombre, pero no propone nada. Rechaza “Antonio”, “soledad”, tanto como “Teresa” y “trabajar”. Luego acepta que “trabe” empiece como su nombre, pero acepta también “triciclo” y “bicicleta” “porque las dos tienen llantas”; acepta “triángulo” y “tren” porque “triángulo es... donde va el tren... donde va a salir”. Algo similar ocurre con las propuestas a partir de México: acepta que “médico” y “doctor” empiezan igual que México, y también acepta que “mesa” y “silla” empiezan como México.

Gustavo (32 años)

Se le pide que piense en otras palabras que empiecen como su nombre, pero no propone ninguna. Rechaza “Gumersindo” y “Graciela”. Se le pide que piense en otras palabras que empiecen como México y propone “mexicano”; rechaza “mesa”, “mecánico” y “Mérida”. Acepta “médico” pero también “doctor”.

De los datos que anteceden resulta lo siguiente; la mayoría de los adultos parecieran aceptar que los comienzos sonoros similares traen como consecuencia escrituras cuyos comienzos son también similares, a condición de trabajar sobre recortes silábicos del nombre. Este dato es coincidente con otro dato anteriormente presentado; les es relativamente fácil poner en correspondencia la primera parte del nombre escrito (MEXICO) con la primera sílaba. Las dificultades se sitúan en los recortes subsiguientes.

El par de opuestos “médico/doctor” fue utilizado adrede para indagar en qué medida se pensaba que solamente palabras con similitud sonora deben compartir las letras iniciales, o también palabras con similitud semántica o identidad referencial.

Solamente tres sujetos nos hicieron saber que pensaban que la escritura reflejaría la semejanza conceptual. Pero incluso ellos podrían pasar a trabajar sobre el nivel exclusivamente sonoro, como lo muestra este interesante momento de la entrevista con Gustavo (el último de la serie de ejemplos precedente), que pasa progresivamente de la centración en el significado a la centración en la sonoridad, a través de la anticipación silábica de la cantidad. Luego de rechazar “mesa”, “mecánico” y “Mérida” como palabras que empiecen como “México”, Gustavo duda con “mercado” diciendo: “podría ser... me... méxico...” Inmediatamente después acepta “médico” y “doctor”. Se le hace entonces trabajar sobre la anticipación de la cantidad de letras, sin mencionar cuáles serían:

Mariposa, ¿con cuántas iría?

“Cuatro, porque ma-ri-po-sa.”

¿Y vaca?

“Igual, como cuatro.”

A ver ¿por qué?

“Va... Entonces serían dos, va-ca.”

Caballo, ¿con cuántas?

“Ca-ba-llo, serían tres.”

Pez, ¿con cuántas?

“Pes-ca-do, serían tres.”

Mar, ¿con cuántas?

“Serían... ma-ar, dos letras.”

Mariposa y mar, ¿empezarán con la misma letra?

“No, con diferente. Porque... ma-ri-po-sa... ma-ar... Sí, sí sería la misma.”

¿Y otra palabra que empiece con la misma?

“Puede ser mamá.”

A partir de allí, Gustavo acepta “marinero”, “mágico”, “manzana” y “mango”.

Este ejemplo sugiere las posibilidades inmediatas de modificación que podrían obtenerse con aquellos pocos sujetos adultos que no trabajen de inmediato con las semejanzas sonoras. Para responder a las preguntas sobre la cantidad de letras que debería llevar una palabra, Gustavo procede a un recorte silábico exhaustivo de cada palabra (y enfrenta los consabidos problemas con los monosílabos; por eso transforma “pez” en “pescado” y “mar” en “ma-ar”). Y es a raíz de este trabajo de recorte silábico que descubre similitudes sonoras.

En las secciones siguientes volveremos sobre la significación de la hipótesis silábica en estos adultos no-alfabetizados.

D) La producción de una escritura a partir de un modelo

Una vez presentado el modelo MEXICO y analizadas sus partes, tratamos de ver si los sujetos podían utilizarlo para producir la escritura de una palabra cuyo significado difiere del modelo, pero cuya sonoridad es muy próxima: la palabra MEDICO no difiere de MEXICO más que por un fonema.

Los datos que vamos a analizar corresponden a 28 sujetos. Las respuestas pueden ser clasificadas de la siguiente manera:

Como puede apreciarse, hay una gran variación en las respuestas obtenidas a pesar de lo reducido de la muestra. (Ver ilustración 4). Veamos los ejemplos correspondientes:

D.1) *Escrituras alfabéticas*

Florentino (35 años) había logrado escribir *mexico* (en cursiva) con la ayuda del experimentador, que proveyó las dos últimas consonantes. Para escribir “médico” comienza por escribir *me* (también en cursiva), se detiene y dice: “Aquí dice me, pero... luego de la letra esa que no me acuerdo debe seguir la i... me-di...” El experimentador le dibuja una *d* y Florentino completa *médico*.

María (36 años) procede con muchas dudas por inseguridad. Para pasar de México a médico dice que necesita “una de, una i”, y para eso “se quitan unas letras y luego se pone la de”. Piensa primero en quitar *XI* del modelo, pero luego borra sólo la *X* y dice: “con la de a ver si me sale”. Logra dibujar una *D* con inversión lateral, en el lugar correcto.

Todos los sujetos de este grupo reconocen que sólo cambia una letra para pasar del modelo a la escritura solicitada, aunque necesiten ayuda para producir la letra que necesitan.

D.2) *Verbalización de los cambios necesarios, sin ejecución*

Quintila (24 años) dice que, del modelo, le sirven “estas dos y estas dos”, señalando ME y CO. El experimentador las vuelve a copiar, debajo del modelo, y *Quintila* señala que hay que poner en medio “la de, la i”.

D.3) *Escrituras silábico-alfabéticas*

Trinidad (55 años) empieza diciendo que va a poner “la eme y la e”, y así lo hace. Luego silabea: “mé-di-co”, pone la i para la segunda sílaba y la o para la última. El resultado es *MEIO*.

La escritura *MEIO* es producida por 3 sujetos de este grupo, en tanto que el restante sujeto produce *MEICO*, después de dudar mucho con respecto a la C.

D.4) *Escrituras silábicas*

Todos los sujetos de este grupo (6 en total) ponen tres letras, una para cada sílaba. La pertinencia de las letras utilizadas depende del conocimiento del valor sonoro convencional que tengan los sujetos, ya que aquí el modelo es de poca utilidad. Los sujetos proceden, en realidad, a la construcción de una nueva escritura según sus propias hipótesis. Las escrituras obtenidas son las siguientes:

MIO	EIO	MEO
nio	BIO	MIO

D.5) *Esbozo de escritura interrumpido*

En los dos casos aquí incluidos se ponen unas pocas letras iniciales (ME o MEM) luego de lo cual el sujeto abandona, sin poder proseguir. Por ejemplo, *Gregorio* (46 años) pone *ME* diciendo “me, médico... ya me faltó... otra eme” (pone MEM) “... luego una a... no; no le sé”.

D.6) *Cambio mínimo con respecto al modelo*

El cambio necesario para pasar de MEXICO a MEDICO es efectivamente un cambio mínimo, en el sentido que sólo involucra una letra de diferencia. Sin embargo, el cam-

bio del que hablamos aquí es de otra índole, porque no involucra ningún análisis fonético: un sujeto realiza un cambio de orden de las mismas letras (MEOXIC) y el otro de este grupo pasa de pensar en un cambio total (“Yo creo serían otras”) a un cambio mínimo simbólico (“para que diga médico completo llevaría una a”): pone *MEXICa* e interpreta: “mé-i-co, mé-di-co, médico”.

D.7) Cambio total con respecto al modelo

En el extremo opuesto —pero próximo desde el punto de vista conceptual— se ubican quienes piensan que ninguna de las letras del modelo sirven para escribir la nueva palabra. Por ejemplo, *Emelia* (46 años) duda inicialmente entre que todas las letras del modelo sirven y que ninguna sirve; finalmente, decide que nada del modelo sirve, aunque “suenen” parecido.

D.8) Se niegan o no llegan a precisar los cambios necesarios

Hay 4 sujetos en este grupo, que por exceso de prudencia o de reticencia, deciden no pronunciarse, aunque tampoco puede descartarse la imposibilidad de encontrar una solución al problema, como lo muestra el siguiente diálogo con *Celia* (50 años):

Para escribir médico, ¿serviría algo de esto (MÉXICO)?

“Yo digo que sí.”

¿Cómo le hacemos?

“Yo digo que nomás una letra o dos.”

¿Del principio, del medio o del final?

“Yo diría que del medio.”

Finalmente, no se llega a precisar si las del medio sirven, o son justamente las del medio las que habría que cambiar.

En conclusión, estos datos muestran nuevamente la dificultad que experimentan estos sujetos para hacer un análisis de la palabra que vaya más allá de la sílaba. Es cierto que el cambio involucrado era particularmente difícil (un fonema consonántico intermedio), pero también es cierto que sólo 8 de los 28 sujetos involucrados pudieron comprender el modo de construcción del modelo, para juzgar a partir de allí la ubicación de los cambios necesarios. Por otra parte, también es cierto que 18 de estos 28 sujetos comprenden que la escritura representa algo relativo a la sonoridad de la pala-

bra, ya que hay 10 escrituras silábicas o silábico-alfabéticas. El problema parecería situarse, pues, en el nivel de análisis de la palabra involucrado en la escritura alfabética. Una cosa es reconocer que la escritura representa segmentos sonoros de la palabra, y otra bien diferente es identificar cuál es el nivel de análisis involucrado.

E) La producción de otras escrituras

Como ya hemos dicho, nos resultó muy difícil lograr producciones escritas de parte de estos adultos. Aparte de la escritura del nombre propio, de la palabra México y de lo que corresponde a la escritura de la negación,¹¹ muy pocos adultos aceptaron tratar de escribir otras palabras, siguiendo la consigna; “como usted crea que puede escribirse”.

Solamente de 15 adultos obtuvimos estas otras producciones complementarias. Lo importante es que estas escrituras corresponden exactamente a formas de escritura que ya habíamos identificado en niños pre-alfabetizados, y se distribuyen así:

- Escrituras pre-silábicas (todas con mínimo de cantidad y variedad interna) 5
- Escrituras silábicas 5
- Escrituras silábico-alfabéticas 1
- Escrituras alfabéticas (iniciales) 4

Vamos a analizar cada una de ellas, tomando como eje de comparación las escrituras silábicas, para ubicar luego las que se sitúan —evolutivamente hablando— por debajo o por encima de ellas.

E.1) *Escrituras silábicas*

Regino (24 años) nos ofrece uno de los más claros ejemplos de escritura silábica, con utilización de varias letras con valor sonoro convencional. Hay que tener presente que en repetidas ocasiones llama “ene” a la M. En sus escrituras utiliza la N para representar sílabas donde aparece la consonante /m/. Estas son las escrituras que produce (ver originales en la ilustración 5):

¹¹ E. Ferreiro. *Alfabetización, teoría y práctica*, Cap.5, “Negación, ausencia y falsedad”. Siglo XXI Editores, México, 1997.

Médico	M E I O
Aguacate	A g K T
Mariposa	N I O A
Vaca	A K A
Pescado	T S A K O
Mar	N A r
Mango	N O
Sal	S A
Pastel	P T E
Chabacano	T A K O
Pan	A T
	P T (2° intento)

Obsérvese que ninguna de las secuencias se repite y que, además, casi siempre las letras son pertinentes, es decir, tienen valor sonoro convencional, aunque representen sílabas (con la salvedad ya indicada; N utilizada como M). Aunque el procedimiento es básicamente silábico (tantas letras como sílabas) aparecen algunos elementos fonéticos, en circunstancias bien precisas. La primera palabra —médico— está influenciada por el modelo anterior —México—. Regino había sido capaz de interpretar “me” en el comienzo del nombre escrito, y transfiere esa sílaba, por reconocimiento de identidad sonora, pero luego completa la escritura según principios silábicos, poniendo las vocales correspondientes. De haberse atendido exclusivamente a la representación de las vocales hubiera debido escribir para la siguiente palabra —aguacate— una secuencia de tres A, lo cual entra en conflicto con el principio de variedad interna, que Regino respeta escrupulosamente (nunca repite una letra en la misma secuencia que constituye una palabra). Con “mariposa” vuelven a predominar las vocales.

Al tratar de escribir “vaca” surge un nuevo conflicto: por análisis silábico debería poner solamente dos letras, pero su mínimo de cantidad es de tres: pone AK, y luego agrega otra A (vocal pertinente) para llegar al mínimo de tres requerido. La palabra siguiente es “pez” pero Regino la transforma en “pescado” para evitar nuevamente los problemas de cantidad mínima: escribe TS para “pez”, agrega una A para cubrir el mínimo de tres, y a partir de allí re-analiza “ca-do” y agrega KO. Cuando le pedimos que escriba “mar” no tiene escapatoria: obligado por las circunstancias Regino hace aquí su análisis fonético más consistente, y escribe correctamente la palabra (siempre con la salvedad de N en lugar de M).

Con “mango” vuelve a su análisis silábico, aceptando un mínimo de dos letras, una por cada sílaba. Pero ese mínimo es realmente el límite inferior, del que no puede descender: cuando le dictamos otro monosílabo —sal— vuelve a poner dos letras. Habiendo escrito dos letras para un monosílabo no puede volver a poner sólo dos

para un bisílabo, y en la palabra siguiente —pastel— hace un análisis más acabado de la segunda sílaba. Los problemas que plantea la escritura de “chabacano” son resueltos de modo similar al caso de “aguacate”. Para el último monosílabo —pan— Regino hace dos intentos, ninguno de los cuales le satisface; AT y PT. La letra T es utilizada aquí como “comodín” (es decir, su valor es el que corresponda, según el caso). Obsérvese que esta letra es utilizada con valor sonoro convencional en “aguacate” y en “pastel”, pero aparece utilizada como “comodín” en “pescado” y en “pan”.

Fue necesario hacer este análisis detallado de las producciones escritas de Regino para mostrar hasta qué punto su modo de construcción es idéntico al de los niños de su mismo nivel. Los conflictos que enfrenta este adulto son los mismos que enfrentan los niños: conflictos entre una exigencia interna de cantidad mínima de letras (por debajo de la cual lo escrito se hace ininterpretable) y la hipótesis silábica (tantas letras como sílabas); conflictos entre un análisis silábico centrado en las vocales y la exigencia de variedad interna (que impide repetir la misma letra en posiciones inmediatas dentro de la secuencia). Es a través de esos conflictos que aparece la exigencia de introducir las consonantes —en lugar de atenerse simplemente a las vocales— y que aparece también la exigencia de analizar la sílaba, para encontrar elementos menores que ella misma.

Regino progresa notablemente en el curso de sus intentos de escritura, y nos indica cuál podría ser su propia vía para la comprensión del sistema de escritura: un tránsito progresivo hacia lo alfabético, antes de abandonar la hipótesis silábica. Exactamente el recorrido natural de los niños.

Isidra (58 años) es de quienes conocen el nombre de varias letras, pero “lo que no puedo es juntarlas”, nos dice. Al escribir se manifiesta marcadamente silábica, centrada en las vocales (que usa con valor sonoro convencional) y admitiendo un mínimo de dos letras para escribir una palabra (no se le dictaron monosílabos). Escribe con letra cursiva lo siguiente:

Sidral *ia*

Mosca *oa* (dice: “mo, mo, la mo, o...” y pone *o*; “mos-ca, dos letras lleva” y pone *a*).

Vaca *ac* (anticipa: “la va y la a”; pone *a* y se corrige: “la va y la ca”, y pone *ç*).

Cuando le pedimos que escriba algo que sepa pone *mama* mientras va diciendo; “con la eme, la a, y luego otras tres emes y la a” (“otras tres emes”, por confusión entre el nombre de la letra y la cantidad de trazos que comporta). Escribe *aeiou* diciendo que “son las cinco vocales, a, e, i, o, u”, pero esas cinco letras son también “ma, me, mi, mo, mu”, aunque también “ma” se puede escribir *am*, “me” se puede escribir *ane*, y “mo” se puede escribir *mo*.

El caso de Isidra también es instructivo: cuando ella construye es el análisis silábico el que la guía; cuando reproduce lo que otros han construido es la pura memorización sin comprensión, exactamente como muchos niños mal escolarizados.

María (40 años) produce las siguientes escrituras, con los comentarios anexos explicativos:

Mariposa	I O A	“La a y la i... la o”; considera el resultado y corrige, agregando una A al principio:
	A I O A	“Mari... ¡Ay! ¿Una a?”
Vaca	AC	(Haciendo explícito que no puede ser AA).
Sol	O	“Aquí diría so, y otra letra... a ver cuál, pues ni modo que dos os, ¿no?”
	O O	“Dos os dicen sol... no... Faltaría otra letra.”
Pan	A	“Pues es la a nada más... ¿Pan? ¡Pero dónde!.. ¿Con una letra qué puede hablar?... Dice pa... ¡No sé!”

María es tan explícita en sus comentarios que no se necesita agregar nada a lo que ella dice. La realidad de la cantidad mínima —2 en este caso— queda patente en sus comentarios (“¿Con una letra qué puede hablar?”); y lo mismo vale para la exigencia de variedad interna (“ni modo que dos os, ¿no?”).

E.2) Escrituras pre-silábicas

Todas las escrituras de este tipo producidas por los adultos tienen las características del nivel superior dentro del presilábico: control de cantidad (con un mínimo de 3 y, en un solo caso, de 2 letras), variedad interna, diferenciación externa —o sea, la exigencia de no repetir la misma secuencia para dos palabras diferentes—, combinatoria cuando el repertorio es escaso, y esbozos de utilización de letras con valor sonoro convencional.

Francisco (62 años) sabe poner sus iniciales (y con ellas firma), pero no utiliza ninguna de estas tres letras para escribir otras palabras:

Mariposa	AEo	Mientras dice: “la a, la e y la o”.
Mesa	AE	Mira el resultado y dice: “le falta... La e ya está... ¿La mesa serían dos letras?... Yo digo...”

Cobija A Anticipa: “una a y una e”, luego dice que “va con a”, siente que le falta “otra diferente”; no puede agregar una E porque entonces repetiría la secuencia de la palabra anterior, y no se le ocurre otra alternativa.

Paula (35 años) manifiesta, al igual que el ejemplo anterior, una marcada tendencia a utilizar la misma letra como letra inicial:

Mariposa		Anticipa que va con “cuatro letras: eme, a, e, ese, ele...”.
	ne	En cursiva; dice: “eme, la e...ma-ri, mari-po, llevaría i.”
	nei	“me falta otra... mi, mie, mi nomás dice... la e otra vez.”
	neie	“ma-ri-po-sa.”
Mosca		Anticipa que va con “tres: la eme... la ele... mosca, con la a, ¿no?”.
	ne	Se le pregunta qué dice y responde: “mis”; piensa que le falta “la o.”
	neo	Dice “mos-ca.”
Sal		Anticipa que va “con dos: la a, con la a, asa, con la ese... y la a...”
	ssa	con la ese va dos vez.”

(Posteriormente escribe México como *na* y médico como *nio*).

Es importante observar que en todos los casos de escritura pre-silábica que hemos registrado hay una tendencia a conservar la misma letra como letra inicial: A en el caso de Francisco, *n* en el de Paula, también *n* en otro caso, y alternancia de *non* como inicial en otro. Esto plantea una incógnita con respecto a estas escrituras, ya que en el caso de los niños las secuencias fijas —y la inicial fija es una de las variantes posibles— parecieran caracterizar escrituras de nivel intermedio dentro del pre-silábico (cf. Ferreiro, Gómez Palacio y col., 1982, fascículo 2).

Quizás esta coexistencia de características de nivel superior y de nivel intermedio dentro de lo pre-silábico es una indicación de la fluidez con la que estos sujetos afrontan la tarea en el sentido de explorar diversas alternativas de construcción de escritura, cuyo común denominador es el siguiente: es preciso una diferencia objetiva para que puedan leerse cosas diferentes, pero esas diferencias se buscan a partir de criterios que nada tienen que ver con el análisis sonoro de la palabra.

E.3) Escrituras silábico-alfabéticas

Un solo sujeto se ubica en este grupo: *Virginia* (55 años). Muy inhibida para escribir, se limita a dictar, según un modo de análisis complejo, con avances y retrocesos. Veamos algunos ejemplos:

- Puerta “Pu-er-ta... pe... e... pa. La pe y la e... a, pa” (PEA). “La te... Una ve y una a... puer-ta” (PETA).
(Insatisfecha con el resultado, recomienza) “Pe... una pu. Una u. Ahora la te y la a” (PUTA).
“Falta la e” (PUETA).
- Mariposa “Ma-ri-po-sa... Ma, la ene y la a; ri, ma-ri-pe-o-sa; la pe y la e, y la ese” (MAPES).
(Insatisfecha con el resultado, recomienza). “Con la eme. Mari-po-sa, sss...ere i” (MRI).
“Osa... Le falta la a aquí” (MARI).
“Ese-o” (MARISO).
“Mari-po-po, lleva la pe aquí en medio” (MARIPSO).

E.4) Escrituras alfabéticas (iniciales)

Los cuatro sujetos que producen escrituras alfabéticas parten de la hipótesis que hacen falta dos letras para escribir cada sílaba.

Quintila (24 años) escribe en letra *script*, y pone *n* en lugar de *m*.

mosca *noca*
mariposa *naricosa*

Plácido (35 años) sabe escribir correctamente su nombre y sus dos apellidos, que involucran considerables dificultades ortográficas. Sin embargo, no pone las tres letras iniciales de su nombre para escribir nombres que comienzan con la misma sílaba:

Plátano *PaTaNo* “una pe y una a... una te...”
Plaza *Pasa* “la pe, la a, la ese, la a.”

Florentino (35 años) nos explica: “Todas las sílabas sí se las puedo escribir... Jun-tando es lo que no. Sa, se, si, so, su, ta, te, tí, to, tu, ésas sí puedo”. Utiliza la cursiva. Escribe bien *masa*. Para escribir “mar” pone primero *mase* pero se corrige: “faltó la erre”, y escribe *mare*.

El resultado de todos los análisis precedentes es el siguiente: la mayoría de estos adultos parece aceptar que las partes de una escritura (sus letras y la cantidad de las mismas) están en relación con la pauta sonora de la palabra. Pero también la mayoría pareciera ubicarse al nivel de análisis silábico, y dentro de las suposiciones típicas del modo de escritura silábico: una letra para cada sílaba. El recorte silábico de la palabra no plantea en sí problemas mayores, a condición de emitir las sílabas en el orden de enunciación. Pero en cuanto se trata de pensar en el valor posicional de las sílabas, o en comparar en términos puramente sonoros las partes silábicas de palabras diferentes, surgen las dificultades. Nadie tiene dificultades en recortar la palabra "México" en tres segmentos (Me-xi-co), pero todos tienen serias dificultades en poner en correspondencia estos segmentos con las partes de la escritura, en términos de principio, medio y fin. Casi todos logran identificar "me" como el comienzo de la palabra, tanto a nivel oral como escrito, pero reaparecen las dificultades cuando se trata de anticipar otras escrituras similares. En síntesis, el nivel de análisis de la palabra es claramente inferior, en estos adultos, al nivel de análisis de la secuencia de palabras que constituyen una oración.

ILUSTRACIÓN 1

Ejemplos de escrituras completas de nombres propios

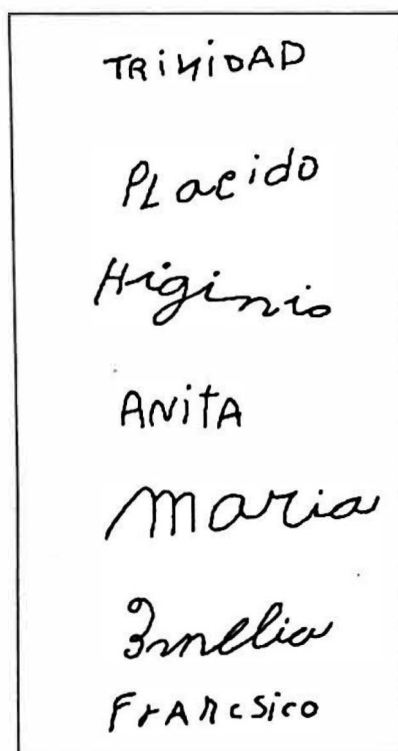


ILUSTRACIÓN 2

Ejemplos de escrituras parciales del nombre propio

<i>FRLP</i>	("Mis tres iniciales")
<i>Martiga</i>	("Margarita")
<i>paupla</i>	("Paula")
<i>Re Me</i>	("Reynalda")
<i>BhAd</i>	("Bernardo")

ILUSTRACIÓN 3

Ejemplos de escrituras de MEXICO



ILUSTRACIÓN 4
Ejemplos de escrituras de MEDICO

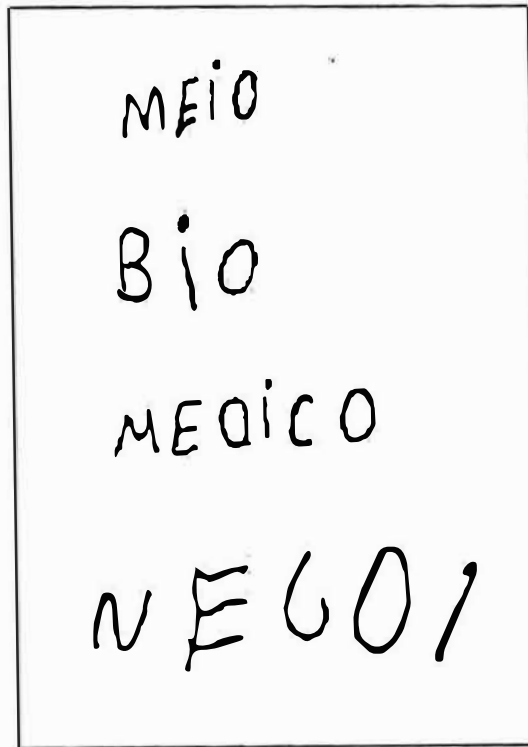


ILUSTRACIÓN 5
Escrituras de Regino (24 años)

AGKT	Aguacate
NIOA	Mariposa
AKA	Vaca
tsAKO	Pescado
NAr	Mar
NO	Mango
SA	Sal
PTE	Pastel
TAKO	Chabacano
AT	Pan
Pt	Pan (2° intento)

CAPÍTULO VI: LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS ACOMPAÑADOS DE IMÁGENES

En este capítulo abordaremos otra situación de indagación que hemos utilizado regularmente con niños pre-alfabetizados. Para facilitar las comparaciones, elegimos algunas láminas que, en la misma época en que estábamos realizando esta investigación, estaban siendo utilizadas con niños que iniciaban su escolaridad primaria.¹² El objetivo general es ver cómo se logra anticipar el contenido de un texto en función de las características cuantitativas y cualitativas de éste, en función de variaciones en las imágenes (principalmente variaciones en la cantidad de elementos representados en la imagen), y en función de la descripción que el experimentador hace de la imagen (descripción que puede o no contener las palabras que están en el texto).

Utilizamos siete láminas (todas de las mismas dimensiones): una imagen y debajo un texto escrito en una sola línea y en caracteres *script*.

Tipo de lámina	Imagen	Texto	Descripción verbal de la imagen
1/1	un elote	<i>elote</i>	"Aquí hay un elote."
1/v	un elote	<i>el elote es sabroso</i>	"Aquí hay un elote."
1/v	pato en el agua	<i>el pato nada</i>	"Aquí hay un pato."
v/1	varios animales en un corral	<i>corral</i>	"Aquí hay unos patos, un guajolote, unos cochinos y un gallo."
v/v	varios animales en el río	<i>los animales están en el río</i>	"Aquí hay un pájaro, una mariposa, un pato y unos pescados."
2/1	dos señoras	<i>mujeres</i>	"Aquí hay unas señoras."
2/v	carros y camiones en una avenida	<i>los camiones corren</i>	"Aquí hay unos camiones y unos carros."

¹² Cf. E. Ferreiro, M. Gómez Palacio y col, 1982, fascículo 3.

En el código utilizado para caracterizar el tipo de lámina, el número o letra a la izquierda de la barra corresponde a la cantidad de elementos en la imagen; el número o letra a la derecha de la barra corresponde a la cantidad de segmentos en el texto, (1/v, por ejemplo, significa un elemento en la imagen y varios segmentos en el texto. Señalamos como 2/v la última lámina de la serie porque, si bien hay varios elementos en la imagen, ellos corresponden a sólo dos clases de objetos; esto nos permitirá, además, distinguir más fácilmente esta imagen de la otra v/v).

Como puede apreciarse, en las tres primeras láminas el léxico de la descripción corresponde a lo que está escrito: hay correspondencia total en la lámina 1/1 (se dice "elote" y está escrito *elote*) y hay correspondencia parcial en los otros dos casos (se dice "elote" y está escrito eso pero algo más; se dice "pato" y está escrito eso pero algo más). También hay correspondencia parcial en el caso de la última lámina (2/v), ya que se dice "camiones y carros" y está escrito *camiones*. La diferencia con las otras es que el texto provee índices como para atribuir también el otro nombre ("carros" en *corren*).

En las tres láminas restantes (v/1, v/v y 2/1) no hay ninguna correspondencia entre el léxico de la descripción y lo que está escrito. En las láminas v/1 y v/v el experimentador se limita a nombrar los elementos de la imagen, pero ninguno de esos nombres está escrito. En la lámina 2/1 utiliza un nombre plural ("señoras"), y lo que está escrito es también un nombre plural, pero el texto no provee índices de apoyo para ese nombre (para quienes estén en condiciones de utilizar de esa manera las propiedades cualitativas del texto).

Luego de cada descripción se utilizaba la misma pregunta: ¿qué cree que diga aquí? (señalando el texto). Si la respuesta del sujeto era puramente verbal, se le pedía un señalamiento preguntando: ¿dónde puede decir eso? Si el sujeto señalaba sólo una parte del texto al verbalizar, se preguntaba: ¿y aquí qué dirá? (señalando la parte que no había sido indicada por el sujeto).

Las láminas 1/1 y 1/v que comparten el texto *elote* servían para confrontarlas entre sí, a los fines de determinar si es la imagen o el texto lo predominante para la interpretación (¿pensará el sujeto que dice lo mismo, porque la imagen es la misma, o pensará que *no* puede decir lo mismo, porque los textos coinciden sólo parcialmente?).

Otras confrontaciones dependían de las respuestas de los sujetos. Por ejemplo, si habían interpretado "pato" en algún segmento de la lámina 1/v con esa imagen, y también interpretaban "pato" en algún segmento de la lámina v/v, se confrontaban ambas láminas para ver si admitían que podía decir lo mismo a pesar de la diferencia de letras, o bien si cambiaban alguna de las dos interpretaciones. Lo mismo podía ocurrir entre la lámina v/1 y la v/v.

Vamos a analizar los resultados de dos maneras diferentes pero complementarias. Primero analizaremos las respuestas obtenidas frente a cada uno de los textos, y luego

haremos un análisis por sujetos, tratando de caracterizar la evolución seguida a través de las diferentes láminas.

A) Análisis de las interpretaciones para cada lámina

El *análisis por láminas* muestra que ha habido un tratamiento diferenciado para cada una de ellas. No nos ocuparemos aquí –sino indirectamente– de los procesos por los cuales se llegó a dar determinada respuesta, sino de la caracterización de las respuestas finales. Vamos a comenzar por el par de textos *elote* y *el elote es sabroso*. Ambos textos van acompañados por una imagen muy similar: un elote. El primero, pues, corresponde al tipo de lámina 1/1 (un objeto en la imagen y un fragmento en el texto), y el segundo al tipo de lámina 1/v (un objeto en la imagen y varios fragmentos en el texto). Esperábamos que el segundo fuera más difícil de interpretar que el primero, y así sucedió en efecto. Pero estas dos láminas también se confrontaban, particularmente en el caso en que el sujeto diera la misma respuesta para ambas. En esos casos centrábamos al sujeto en las diferencias de los textos, para ver si mantenía su respuesta o la cambiaba. La respuesta final a cualquiera de ellas puede ser, pues, el resultado de una confrontación.

Lámina 1/1 (*elote*): Esta lámina se utilizó regularmente como situación facilitadora inicial. Nuestra descripción, la imagen y el texto coinciden, y no es extraño que las respuestas de los sujetos también.

Veamos cómo se distribuyen (sobre un total de 55 sujetos):

“elote” =	47 (85%)
“el elote” =	1
“mazorca” =	3
“maíz” =	2
“elote o mazorca” =	1
“maíz de elote” =	1

Obsérvese que en todos los casos (excepto uno) hay omisión del artículo (lo que se supone está escrito en el texto es solamente un nominal), y que el 85% de las respuestas consisten en dar el nombre que efectivamente está escrito.

Lámina 1/v (*el elote es sabroso*): la situación es aquí mucho más compleja (el total es de 49 sujetos, porque hay 6 sin datos):

Un nominal atribuido globalmente al texto	7	(14%)
Un nominal atribuido a una parte del texto, dejando la otra sin interpretar	7	(14%)
División del texto en dos partes, atribuyendo un nominal a cada una de ellas	11	(22%)
División del texto en tres partes, atribuyendo un nominal (o una frase nominal) a c/u	5	(10%)
Cuatro nominales (uno para cada segmento del texto)	1	(2%)
Un nominal más un comentario agregado	5	(10%)
Un nombre con modificadores	6	(12%)
Una oración	6	(12%)
Otros	1	(2%)

Comencemos por quienes dan un único nominal: “elote”, “mazorca”, “maíz”, “el grano” o “el elote”. De estos siete, solamente dos sujetos utilizan *el mismo* nombre para las dos láminas que estamos considerando, con la justificación que la imagen es la misma. Los otros cinco, aunque dan un nombre para ambos textos, dan un nombre *diferente* en cada caso, precisamente porque perciben diferencias en los textos (por ejemplo, dicen “maíz” para el texto *elote* y “elote” para el texto *el elote es sabroso*, o viceversa). Esos nombres son atribuidos al texto de una manera global, es decir, sin buscar una correspondencia entre partes del texto y partes de la emisión.

Hay otros 7 sujetos que también producen un único nominal (que es, en todos los casos, “elote”), pero lo atribuyen solamente a aquella parte del texto *similar* a la otra lámina (es decir, *elote* o *el elote*), y dejan el resto sin interpretar. Ellos deben considerarse como más avanzados que los otros, ya que su razonamiento es el siguiente: si las letras son las mismas, debe decir lo mismo; en las otras letras debe decir otra cosa (aunque no se pronuncian sobre ese resto, que queda sin interpretar).

Un grupo importante de sujetos se concentra en quienes dividen el texto en dos partes (anexando los trozos de dos letras a los segmentos mayores), o se limitan a interpretar los segmentos mayores (*elote* y *sabroso*) dejando los otros sin interpretar. Todos ellos proponen un nombre para cada parte interpretada, y esos nombres son (en 2 casos de un total de 11) sin artículo siendo, además, *elote* uno de ellos. Así tenemos los pares: “elote/mazorca”, “elote/maíz”, “elote/caña”, “elote/granos” y “elote/hoja”. Estos sujetos comparten el razonamiento subyacente de los anteriores, pero se atreven a proponer una interpretación para el sobrante: en la otra parte del texto ha de decir algo relacionado con el elote, y ese “algo relacionado” no puede ser sino otro nombre.

Siguen a éstos quienes proponen tres nombres, también relacionados entre sí, porque les afecta menos atribuir un nombre completo a un segmento de sólo dos letras (decimos que “les afecta menos” y no que “no les afecta”, ya que uno de los segmentos menores queda sin interpretar o bien es anexado a un segmento mayor). Las tríadas obtenidas son del tipo: “elote/olote/hojas”, “elote/maíz/maicena”, “mazorca/elote/hoja”.

Solamente un sujeto logró dar cuatro nombres, interpretando así todos y cada uno de los segmentos del texto: “elote/la milpa/tierra/surco”. En total, el 62% de estos adultos proponen *únicamente nombres* para interpretar el texto. Las variaciones se sitúan en la toma en consideración de las propiedades cuantitativas del texto (cantidad de letras, cantidad de segmentos, cantidad de letras dentro de cada segmento). La oposición entre un texto corto (*elote*) y uno largo y segmentado (*el elote es sabroso*) no les sugiere pasar de un nombre a una oración. Por el contrario, la similitud de letras *sí* les sugiere interpretaciones idénticas.

En la transición entre los nombres yuxtapuestos y la oración se ubican dos grupos de sujetos: quienes dan un nombre con un comentario agregado y quienes proponen un nombre con modificadores. En el primer caso incluimos ejemplos como éstos: en una parte del texto dice “elote” y en el resto “que es muy bueno el elote”; o bien “elote” y en el resto “que es alimento”. Estos comentarios, típicamente introducidos por *que*, son atribuidos de una manera imprecisa al resto del texto. Como ya sabemos que los niños hacen una importante diferencia *entre lo que está escrito y lo que se puede leer* sobre ese mismo material escrito (distinción que, como veremos luego, *también* está presente en los adultos), no podemos pensar, sin más, que estas oraciones introducidas por “que” sean realmente atribuidas al texto (quizá, por ejemplo, piensan que está escrito “elote/alimento”, y con eso escrito se puede leer “el elote es alimento”). Por otra parte, quienes introducen un nombre con modificadores proponen expresiones como las siguientes: “elote con hojas”, “elote para comer”, “elote para cocer”. Ellos son quienes están más cerca de la producción de una oración. Parecieran razonar de la manera siguiente: allí dice “elote” y algo más que está relacionado con el elote, y no simplemente yuxtapuesto a ese nombre central.

Apenas 6 sujetos atribuyeron a ese texto una oración. Esa oración es la correcta en sólo 2 casos. En los otros tenemos: “el elote se cuece”, “el elote es tierno”, “el elote se da en el sol”. Los procesos por los cuales llegaron a esas respuestas son variados, y serán considerados luego. Lo importante es señalar que ellos sí logran integrar una oración compatible con el texto y con la imagen (generalmente por búsqueda de índices o por descifrado aproximado de las partes pequeñas: *el* y *es* —esta última interpretada a veces como *se*—).

Señalemos, finalmente, que el caso incluido como “Otros” corresponde a un sujeto que anticipa “un elote” y “hojas”, pero descifra *es*, y no logra compaginar los tres elementos en una totalidad coherente.

Lámina 1/v (*el pato nada*): como en el caso anterior, tenemos aquí un único elemento en la imagen (un pato) y varios segmentos en el texto. Pero el pato se encuentra en el agua, lo cual, como veremos, tiene un efecto en las respuestas, que se distribuyen así:

Un nombre atribuido globalmente al texto (o dejando sin interpretar el segmento de dos letras: <i>el</i>)	20 (36%)
Un nombre atribuido a un segmento del texto, dejando el otro sin interpretar, o intentos de silabización del nombre	5 (9%)
División del texto en dos partes, atribuyendo un nombre a cada una de ellas	14 (25%)
Un nominal más un comentario agregado	2 (4%)
Un nombre con modificadores (oración sin artículo en algunos casos)	5 (9%)
Una oración	9 (16%)

Cuando se atribuye un nombre globalmente al texto (dejando eventualmente de lado el segmento *el*) ese nombre es, en 15 casos sobre 20, “pato” (otros, según lo que ven en la imagen, proponen “pavo” o “ganso”). Esto no quiere decir que estos 20 sujetos ignoren las segmentaciones del texto. Varios comienzan por atribuir ese nombre a un segmento, pero cuando les preguntamos qué dirá en el resto responden: “en todo pato”, eludiendo la dificultad (o, si se prefiere, tratando de ignorar la perturbación).

Hay muy pocos sujetos que, sin renunciar a la idea que un solo nombre ha de estar escrito, intentan otros ajustes: interpretar “pato” en un segmento (generalmente el correcto) y dejar el otro sin interpretar (3 casos) o intentar las silabizaciones “pa/to” o “el/pa/to”, atribuyendo una sílaba por segmento (nótese que este tipo de solución es extremadamente frecuente en los niños, pero muy poco empleada por los adultos).

El siguiente punto de concentración de las respuestas lo encontramos en quienes dividen el texto en dos partes, atribuyendo un nombre a cada una. Esta división en dos se obtiene —como en el caso anterior— ignorando el segmento de dos letras o bien anexándolo al segmento próximo (es decir, considerando *el pato* como una unidad). Como el pato de la imagen está en el agua, es esto lo que sugiere el otro nombre posible a ser atribuido al texto. Así tenemos los pares: “pato/agua” (el más frecuente), “pato/lago”, “pato/laguna”, “pato, playa o mar”, “pato/lago o agua”. Se apartan de esta regla sólo dos sujetos: uno que propone “pato/pata” y otro —más evolucionado— que propone “pato/negro”, y que sólo por contraste con los siguientes ejemplos incluimos en este grupo. El razonamiento subyacente parece ser el siguiente: si hay más de un fragmento, dice más de un nombre; para saber cuál otro nombre, recurren a la imagen y no al texto. En total, el 70% de estos adultos propone *únicamente nombres* para interpretar este texto.

El grupo siguiente está constituido por dos sujetos que asignan “pato” a una parte del texto, y proponen un comentario (del tipo “*que* está dentro del agua”) para el resto. No los incluimos como oraciones por las razones antedichas.

Sigue un grupo interesante, que propone el mismo nombre sin artículo (“pato”) con un modificador verbal. Este modificador aparece en 3 casos como una forma conjugada (“nada” o “vuela”), y en 2 casos como gerundio o infinitivo (“nadando” dice un sujeto, y el otro deja abierta la alternativa: “nadar o está nadando en el agua”). Aquí estamos netamente en la frontera entre los nominales con modificadores y la oración sin artículo, y por eso admitimos la doble interpretación.

Finalmente, hay 9 casos de oraciones, de las cuales 5 son las que corresponden al texto (“el pato nada”) y las restantes son: “un pato vuela” o “el pato anda en el agua”.

Lámina v/v (*Los animales están en el río*). Ésta es la lámina que mayores oportunidades ofrece para tener en cuenta las segmentaciones del texto, sin renunciar a la interpretación nominal de éste: hay varios elementos en la imagen (mariposa, peces, pájaro, pato) y varios segmentos en el texto. La distribución de respuestas es la siguiente (sobre un total de 52 respuestas):

Varios nominales, tratando de interpretar todos los segmentos	27 (52%)
Un nominal que corresponde al nombre del lugar que representa la imagen	19 (36.5%)
Oraciones	6 (11.5%)

Quienes dan varios nominales intentan una correspondencia término a término entre los elementos de la imagen (los diferentes animales) y los elementos del texto (los diferentes segmentos), a través de la atribución del nombre de los primeros a los segundos. Ahora bien, como la cantidad de letras de los diferentes segmentos del texto no es la misma, surgen dificultades para una correspondencia exhaustiva. El texto presenta dos segmentos de dos letras cada uno (*en el*) y otros dos segmentos de tres letras (*los/río*). Son generalmente estos segmentos de pocas letras los últimos en ser interpretados, y a menudo son anexados entre sí (por ejemplo: *en el río*, tratado como si fuera un único segmento), o bien anexados a otros segmentos próximos (*están en* considerado como una unidad). Es ésta la principal causa de variación en la cantidad de nombres atribuidos al texto, que se distribuye de la manera siguiente:

6 nombres	2
5 nombres	5
4 nombres	8
3 nombres	5
2 nombres	2
varios nombres (sin precisar)	2

Como puede apreciarse, la mayoría de estas respuestas corresponden a 3, 4 ó 5 nombres en yuxtaposición (o sea, sin nexos gramaticales entre ellos).

Quienes buscan un solo nombre que “vaya bien con la imagen”, proponen un nombre de lugar. El lugar se convierte en “la cosa a nombrar”, y los animales pasan a segundo plano. La serie de estas denominaciones es extremadamente variada:

“paisaje”, “jardín”, “zoológico”, “llano”, “laguna”, “mar, lago”, “río o laguna”, “laguna, alberca o río”, “una playa”, “río, isla”, “zoológico, ¡no!, la selva” (etc.).

Aunque la categoría de varios nominales y la de un solo nominal sean bien diferentes, hay intermediarios entre ambos: tres sujetos comienzan proponiendo un nombre de lugar (“lago”, “laguna”, “río o laguna”) y terminan con varios nominales, precisamente por la dificultad de ajustar ese nombre a las propiedades del texto; inversamente, hay dos que proponen una serie de nombres yuxtapuestos, uno de los cuales es —o intenta ser— un nombre de lugar (“mar”, “fuentes”).

Son pocos los sujetos que dan una oración: 3 de ellos consiguen una lectura correcta (con base en índices, descifrado, etc.) y el resto intenta construcciones a partir de un comienzo acorde con el texto (“los animales van al bosque”, por ejemplo).

Como puede apreciarse, la distribución de respuestas en esta lámina es bien diferente a las anteriores. En particular, registramos la aparición de un tipo de respuesta diferente: un único nombre, a pesar de la variedad de objetos en la imagen, a pesar de las fragmentaciones del texto, y a pesar de nuestra descripción de la imagen (que, recordémoslo, consistía en enumerar los animales dibujados). Este tipo de respuestas nos parecen ejemplificar, casi al “estado puro” *la hipótesis del nombre*, cuando dicha hipótesis se aplica sin acomodación a las propiedades del texto. La hipótesis del sujeto es que en el texto hay un nombre, el nombre que corresponde a la imagen. En este caso particular habría sólo dos nombres que podrían cumplir ese requisito: un genérico del tipo de “animales”, y un nombre de lugar. Es esto último lo que buscan los sujetos, a pesar de la marcada inadecuación entre ese único nombre y las propiedades cuantitativas del texto.

Lámina v/1 (corral). Esta última contrasta con la anterior porque hay un único segmento en el texto, a pesar de que hay —como en la lámina anterior— varios animales en la imagen. Esta es la distribución de respuestas (sobre un total de 52 sujetos):

Un nombre, que corresponde a uno de los animales de la imagen	20	(38%)
Varios nombres de animales (con intentos de fragmentar el texto)	4	(8%)
Un nombre genérico	4	(8%)
Un nombre de lugar	20	(38%)
Términos raros, por intentos de descifrado	4	(8%)

En la primera categoría están quienes piensan que en el texto puede decir “puerco”, “gallo”, “guajolote”, “cochino” o “pavo”. En la segunda están quienes piensan en los mismos nombres pero, puesto que hay varios elementos en la imagen, intentan segmentar el texto (dando, por ejemplo, dos letras para cada nombre de animal).

Curiosamente, hay muy pocos que piensan que la solución puede ir en la dirección de un genérico: sólo 4 sujetos proponen “animales” o “ganado”. Muchos más buscan en la dirección de un nombre de lugar, exactamente como en la lámina analizada anteriormente (v/v). En este caso particular es eso lo que corresponde al texto, aunque no siempre sea “corral” la respuesta de los sujetos:

“cerca”, “gallinerito”, “granja”, “alberca” y “círculo” aparecen con igual frecuencia que “corral” (o “corral de animales”).

Los sujetos que conocen algunas pocas letras y que intentan descifrar sin anticipar significado son 4 en esta lámina particular. Ellos concluyen en integraciones “raras” como las siguientes: “corrda”, “correl”, “cardo”. Cuando se les pregunta qué quiere decir responden “no sé”, dan una palabra con significado pero que no tiene nada que ver con el descifrado (por ej., quien llega a “corrda” responde que eso quiere decir “granja”), o dan un significado que integra parcialmente los elementos del descifrado (quien obtiene “correl” dice que eso quiere decir “que va uno corriendo aprisa”).

Lámina 2/1 (mujeres). Esta lámina y la siguiente se aplicaron a un número más restringido de sujetos. Estaban dedicadas precisamente a quienes pueden utilizar algunas de las propiedades cualitativas del texto, al menos en calidad de índices de predicción o de confirmación. En este caso particular la imagen muestra a dos señoras; nuestra descripción era “aquí hay dos señoras”, pero el texto no da apoyatura para esa interpretación (a menos de cambiar la orientación de la lectura, y abordarlo de derecha a izquierda, tomando como índice la *s* final). La distribución de las respuestas (sobre un total de 31 casos) es la siguiente:

Un nombre plural	8	(26%)
Dos nombres, tratando de dividir el texto	2	(6%)
Un nombre que utiliza como índice la primera letra del texto	8	(26%)
Un nominal que intenta designar la imagen y no los personajes	5	(16%)
Un nombre “raro”, obtenido por intentos de descifrado	2	(6%)
Fracaso en la interpretación	6	(19%)

En el primer grupo tenemos a quienes optan por el término empleado en la descripción, sin intentar —o sin poder— acomodarle a las propiedades cualitativas del texto: 6 de los 8 sujetos de este grupo proponen “señoras”, y los dos restantes “hermanas” y “abuelitas”.

Son apenas dos los que intentan atribuir al texto dos nombres, ya que hay dos personas en la imagen. Uno de ellos ignora las propiedades cuantitativas del texto y busca dividirlo en dos partes, para que en una diga “señora” y en la otra “abuelita”. El otro sujeto encuentra una fórmula conciliadora: “dos ancianitas”.

Un grupo importante de sujetos trata de utilizar la *m* inicial en calidad de índice. Ellos proponen “mamá”, “madre”, “mi mamá”, “nana”. Uno solo propone “mujeres”.

La búsqueda de un nominal “englobante” es, en este caso, mucho menos frecuente que en el caso de la lámina v/v. El hallazgo más notable es el de un sujeto que propone “fotografía”. Esta es quizás la mejor designación de la imagen total, y no de los personajes mismos. Otro persiste en la búsqueda de un nombre de lugar (a pesar de la poca apoyatura que ofrece la imagen) y propone “casa”. Los otros buscan otras alternativas: “la gente” o “la edad”.

Son los intentos de deletreo o descifrado los que conducen a estos dos resultados: “merece” y “muertes”. Sólo el segundo de este par puede considerarse acorde con la imagen (ya que las dos señoras pueden ser vistas como vistiendo de luto).

Finalmente, ésta es la única lámina donde se acumula mayor número de fracaso total en la interpretación: 4 respuestas “no sé” después de intentos fallidos de trabajar con el texto, un caso de puro deletreo, y otro caso de un comentario que no llega a cuajar con el texto.

Lamina 2/v (*los camiones corren*). Esta lámina es, como la anterior, una lámina que ofrece índices de apoyo a la interpretación, pero, contrariamente a la anterior, aquí los índices que pueden encontrarse en el texto coinciden con la descripción (decimos: “hay unos carros y unos camiones”, y hay dos palabras que comienzan con *c* en el texto). Esta es la distribución (sobre un total de 23 respuestas):

Dos nombres	11	(39%)
Un nombre	4	(14%)
Un nominal que corresponde al nombre del lugar	5	(18%)
Una oración	8	(28%)

Quienes asignan dos nombres al texto retoman, en la mayoría de los casos, el léxico de la descripción (“camiones/carros”). Son pocos los que parecieran “desconfiar” del léxico de la descripción, y buscan otras alternativas: “tranvía/automóviles”, “camiones/peseros”, “coches/carretera”. Esta última alternativa es muy interesante, porque se ubica en realidad a mitad de camino entre el nombre de los objetos de la imagen y el nombre del lugar (“carretera”). Esta doble denominación fue propuesta por dos sujetos diferentes. En todos estos casos se anexa el segmento de tres letras (*los*) al segmento siguiente, o bien se lo deja sin interpretar (con una excepción: un sujeto que da tres nombres: “coches/ camiones/chofer”, el último de los cuales para el segmento de tres letras, y después de mucho reflexionar).

En el otro grupo se ubican quienes dan un solo nombre (uno de los utilizados en la descripción), el cual es finalmente atribuido globalmente al texto. Uno solo de ellos intenta un plural que puede considerarse adecuado a la imagen: “cochecitos” (como si se tratara de juguetes y no de la representación de objetos del mundo ciudadano).

Muy interesante es la categoría siguiente. Así como en la lámina v/v aparecían nombres de lugar (“mar, lago, playa”, etc.) aquí aparecen: “estacionamiento”, “garage”, “taller”, “estacionamiento de carros”. Y, en el mismo orden de ideas, dos sujetos buscan un par de nombres para tratar de acomodarse a las segmentaciones del texto: “periférico/smog” y “el tráfico/smog”.

Finalmente, hay aquí un grupo importante de oraciones, de calidad muy diferente. Por una parte, hay tres sujetos que logran realizar un buen trabajo con el texto y obtienen la interpretación correcta (“los camiones corren”); otros dos logran versiones aproximadas (uno de ellos pasa de “circular carros” a “circulan los carros”, y el otro obtiene el artículo por descifrado y el verbo por aproximación, pero no logra compaginar los elementos, siendo su resultado: “los/humo/corriendo”). Por otra parte, hay tres oraciones que retoman parcialmente el léxico de la descripción, pero sin buscar otras apoyaturas en el texto; “hay muchos camiones” (en el límite entre el comentario y una oración atribuida al texto), “el camión es de madera” y “la ciudad llena de carros” (buen intermediario entre los nombres de lugar y la oración).

A pesar de las diferencias en las categorizaciones de las respuestas, intentamos en el cuadro 1 una comparación entre las cinco primeras láminas, para las cuales los totales oscilan entre 49 y 55 respuestas. Como puede apreciarse allí, hay adecuación de las respuestas a las variaciones de las láminas. No obstante, el dato que conviene retener es el siguiente: *no es la presencia de varios segmentos en el texto lo que sugiere*

que es una oración lo que está escrito. La categoría de puros nominales (uno solo, o nombres yuxtapuestos) es lo que predomina en todas y cada una de las láminas. Es en este punto donde las respuestas de estos adultos se asemejan más a las de los niños (que también proponen mayoritariamente puros nominales). Es cierto que registramos algunas oraciones y que ellas aparecen únicamente cuando hay varios segmentos en el texto, pero apenas si llegan a situarse entre el 12 y 16%. También es cierto que los nombres acompañados de modificadores y los nombres acompañados de comentarios pueden quizá considerarse como intermediarios entre los puros nominales y la oración. Pero incluso sumando estas tres categorías (Oración, N + com., N + mod.) apenas si llegamos al 30% en las dos láminas 1/v, en tanto que para la lámina con mayor cantidad de segmentos en el texto (v/v) no sobrepasamos el 11.5%.

Es preciso tener en cuenta que la situación es quizá poco sugestiva desde el punto de vista del contenido del texto (¿qué puede decir en un corto texto que acompaña a una imagen, sino el nombre de ésta, es decir, algo que facilite su identificación, en caso necesario?). Por eso mismo, nuestra conclusión se limita a lo que hemos enunciado: no son las segmentaciones del texto las que, de por sí, sugieren que allí puede estar escrita una oración (o un conjunto de palabras sintácticamente relacionadas).

Eso no quiere decir que los adultos no sean sensibles a las propiedades cuantitativas del texto (cantidad de segmentos, cantidad global de letras, y cantidad de letras por segmento). Como veremos más adelante, esas propiedades cuantitativas son el principal modificador de las respuestas.

CUADRO 1
Comparación de las respuestas para las diferentes láminas

	1/1 (elote)	1/v (el elote...)	1/v (el pato...)	v/v (los animales...)	v/1 (corral)
Un N	100%	14%	36%	-	38%
N + 0	-	14%	9%	-	-
2N	-	22%	25%	-	-
Varios N	-	12%	-	52%	8%
N lugar	-	-	-	36.5%	38%
N genérico	-	-	-	-	8%
N + com.	-	10%	4%	-	-
N + mod.	-	12%	9%	-	-
Raros	-	-	-	-	8%
Oración	-	12%	16%	11.5%	-

Nota: Un N significa un nombre, que corresponde a uno de los elementos de la imagen; N+0 significa un N igual al anterior, pero atribuido a una parte del texto, dejando la otra sin interpretar; 2N y Varios N son N como los anteriores. N+com. es un N con un comentario agregado, y N+mod. es un N con modificadores.

B) Análisis de la evolución de los sujetos a través de las láminas

Como ya señalamos, del total de 7 láminas se presentaron 5 a la mayoría de los sujetos; las láminas con los textos *mujeres* y *los camiones corren* sólo se presentaron a 30 de los 55 sujetos. El orden de presentación era variable, aunque siempre se presentaba primero la lámina 1/1 (texto *elote*), que representaba la situación “facilitadora”.

Para analizar la evolución de cada sujeto hicimos las siguientes distinciones:

- Condicionantes de la anticipación.
- Proceso.
- Resultados.

Llamamos *condicionantes de la anticipación* a una serie de factores que provienen tanto del sujeto como del texto, y que determinan “lo que hay que tener en cuenta” al iniciar el trabajo con el texto. Hay un condicionante de naturaleza general, que no merece una mención especial, y que es la relación de significado entre la imagen y el texto, o sea, la hipótesis que en el texto hay algo cuyo significado tiene que ver con la

imagen. Pero a partir de allí hay múltiples alternativas. El tipo de condicionante que los sujetos imponen al texto, y que tiene enorme importancia, es lo que hemos llamado *hipótesis del nombre*. Consiste en suponer que en el texto está *el nombre* de la imagen (un nominal sin artículo). Cuando el texto se presenta sin segmentaciones, la “hipótesis del nombre” se aplica sin dificultad. Cuando el texto presenta segmentaciones, aparecen varias alternativas: tratar de ignorar dichas segmentaciones, intentar ajustes parciales, modificar la anticipación guiada por dicha hipótesis. La toma en consideración de estas propiedades cuantitativas del texto (cantidad total de letras —globalmente evaluada—, cantidad de segmentos, cantidad de letras dentro de cada segmento) precede regularmente (en los adultos tanto como en los niños) a la toma en consideración de las propiedades cualitativas del texto. Estas últimas se refieren a las letras mismas, y a la pertinencia de cuáles letras para cuál palabra. Las letras pueden ser utilizadas en calidad de índices de anticipación o de confirmación (los ejemplos ayudarán a comprender de qué se trata), o bien como sustitutos de elementos sonoros del lenguaje (sílabas o fonemas). Muy pocos de nuestros sujetos estaban en condiciones de utilizarlas de esta última manera. Sin embargo, hay un modo de atender a las propiedades cualitativas que es anterior a éste, y que casi todos estos sujetos adultos poseen: si las letras son las mismas, debe decir lo mismo; si las letras son diferentes, no puede decir lo mismo. Esto quedó claramente evidenciado en el contraste en las láminas con los textos *elote* y *el elote es sabroso*: sólo dos sujetos atribuyeron el mismo nombre a ambos textos, con la justificación que la imagen es la misma. Los otros piensan que en el segundo texto dice “elote y otra cosa”, precisamente porque las letras del comienzo son las mismas pero luego hay otras diferentes (además de haber distinta cantidad de segmentos y de letras), o bien dan un nombre diferente (“maíz”, por ejemplo) precisamente porque las letras son diferentes y no puede decir lo mismo.

En virtud de estas consideraciones, y del análisis de los datos, establecimos las siguientes categorizaciones de los condicionantes de la anticipación (vamos a indicar en cada caso la cantidad de sujetos ubicados allí):

- 1) Dificultad para distinguir entre el comentario hecho sobre la imagen y “lo que dice” el texto (3 sujetos).
- 2) Hipótesis del nombre aplicada a cualquier texto, dejando totalmente de lado las propiedades específicas de éste (5 sujetos).
- 3) Hipótesis del nombre perturbada en su aplicación por las segmentaciones del texto:
 - 3.1) No llegan a compensar la perturbación (4 sujetos).
 - 3.2) Sólo llegan a compensarla en la situación v/v, donde atribuyen al texto varios nombres yuxtapuestos (3 sujetos).
 - 3.3) Llegan a compensaciones parciales (12 sujetos).

- 4) La hipótesis del nombre coexiste con una toma en consideración de las diferencias de longitud o cantidad total de letras en los textos (5 sujetos);
- 5) La hipótesis del nombre coexiste con una toma en consideración de las segmentaciones del texto:
 - 5.1) la hipótesis del nombre es dominante; las segmentaciones se subordinan a ella (5 sujetos);
 - 5.2) la consideración de las segmentaciones es sistemática (4 sujetos).
- 6) La hipótesis del nombre coexiste con la consideración de las segmentaciones y la búsqueda de índices que apoyen la interpretación (4 sujetos).
- 7) La hipótesis del nombre coexiste con la utilización de las propiedades cualitativas del texto (bajo la forma de índices y/o descifrados) (5 sujetos).
- 8) Las letras son “las que dicen lo que dice” (6 sujetos).

Llamamos *proceso* a los cambios que tienen lugar a medida que el sujeto va trabajando con los distintos textos. Hay *un proceso total* que toma en cuenta el orden en que se presentaron las láminas y dentro del cual se encuentran insertos procesos *internos* que pueden corresponder sólo a algunas láminas (donde hubo a veces marcados cambios entre la anticipación inicial y el resultado final).

Categorizamos los procesos de la siguiente manera;

- 1) Sin cambios, al pasar de una lámina a otra (17 sujetos).
- 2) Con intentos¹³ de incorporar las diferencias en la cantidad global de letras:
 - 2.1) Intentos esporádicos (1 sujeto).
 - 2.2) Intentos reiterados (0).
 - 2.3) Progreso en la incorporación de dicha característica del texto (2 sujetos).
- 3) Con intentos de incorporar tanto las diferencias en la cantidad global de letras como las segmentaciones del texto:
 - 3.1) Intentos esporádicos (1 sujeto).
 - 3.2) Intentos reiterados (0).
 - 3.3) Progreso en la incorporación de esas características del texto (0).

¹³ Cada vez que utilizemos el término “intentos” debe entenderse como “intentos exitosos o fallidos”.

- 4) Con intentos de incorporar las segmentaciones del texto:
 - 4.1) Intentos esporádicos (6 sujetos).
 - 4.2) Intentos reiterados (12 sujetos).
 - 4.3) Progreso en la incorporación de las segmentaciones (3 sujetos).

- 5) Con intentos de incorporar las segmentaciones y de utilizar las letras en calidad de índices:
 - 5.1) Internos esporádicos (0).
 - 5.2) Intentos reiterados (2 sujetos).
 - 5.3) Progreso en la incorporación de esas características del texto y en la búsqueda de índices (0).

- 6) Con intentos de búsqueda de índices que apoyen la interpretación:
 - 6.1) Intentos esporádicos (1 sujeto).
 - 6.2) Intentos reiterados (2 sujetos).
 - 6.3) Progreso en la búsqueda e incorporación de índices (2 sujetos).

- 7) Con intentos de incorporación de las propiedades cualitativas del texto:
 - 7.1) Intentos esporádicos (0).
 - 7.2) Intentos reiterados (1 sujeto).
 - 7.3) Progreso en la utilización de las propiedades cualitativas del texto (1 sujeto).

- 8) Con intentos de recuperar el significado a pesar del resultado del trabajo hecho con el texto, por medio de diversos procedimientos (5 sujetos).

Finalmente, tenemos los *resultados* obtenidos, que caracterizamos de la siguiente manera:

- 1) Oscilan entre dar nombres (con o sin artículo) y comentarios globales, cualquiera sea la lámina (3 sujetos).

- 2) La categoría nominal es la dominante:
 - 2.1) Dan un nombre con artículo en cada lámina, atribuido globalmente al texto (2 sujetos).
 - 2.2) Oscilan entre un nombre y el deletreo (1 sujeto).
 - 2.3) Dan un nombre sin artículo para cada lámina, atribuido globalmente al texto (5 sujetos).
 - 2.4) Oscilan entre un nombre y varios nombres para cada lámina:
 - 2.4.1) Consistentes (dan un nombre para cada lámina, pero varios nombres en la lámina v/v) (5 sujetos).

- 2.4.2) Inconsistente + (no más de una excepción) (9 sujetos).
 2.4.3) Inconsistente - (más de una excepción) (6 sujetos).
 2.5) La cantidad de nombres atribuidos depende de la cantidad de fragmentos en el texto (un nombre si la relación es x/1 y varios nombres si la relación es x/v, siendo irrelevante la cantidad de elementos en la imagen) (16 sujetos).
- 3) Dan nombres y oraciones:
- 3.1) Consistentes (una palabra si la relación es x/1 y una oración o frase nominal si la relación es x/v, siendo irrelevante la cantidad de elementos en la imagen) (5 sujetos);
 3.2) Inconsistente + (no más de dos excepciones) (2 sujetos).
 3.3) Inconsistente - (más de dos excepciones) (2 sujetos).

De lo anterior resulta que:

- Los condicionantes más importantes de la anticipación son las hipótesis del nombre (impuesta por el sujeto a los datos) y las segmentaciones del texto (impuesta por los datos al sujeto): 38 sujetos comienzan el trabajo con el texto con estas dos condicionantes (en grados diversos de dominancia de una con respecto a la otra, de coordinaciones parciales o totales).
- La importancia de las segmentaciones del texto lleva a que, en lo que respecta al proceso, la mayor parte de los sujetos se ubiquen en intentos de acomodación a esta característica de los textos: así lo hacen 21 sujetos, con intentos esporádicos, reiterados o progresando netamente en esa dirección.
- La importancia de la hipótesis del nombre se refleja en los resultados del trabajo con el texto: 44 sujetos se ubican en la categoría de predominancia de los nominales.



Pasemos ahora a los ejemplos, para comprender mejor las categorías antes mencionadas.

Comenzaremos con un caso que ilustra claramente cómo funciona *la hipótesis del nombre como único condicionante de la interpretación*.

Andrés (45 años) inicia con la lámina 1/1 diciendo que en el texto está “el nombre... el nombre del elote”. ¿Cuál nombre? “Elote”. En la lámina 1/v (pato) dice “pato”. En la lámina v/v dice “laguna”, en la v/1 “corral” y en la 2/v “estacionamiento”. En la 2/1 (texto mujeres) no le halla, y la deja sin interpretar. Finalmente, se le presenta la

lámina 1/v (elote), confrontando con la 1/1; como para esta última había propuesto “elote”, busca otro nombre para la 1/v y lo halla: “mazorca”.

Andrés no presenta cambios durante el proceso. El resultado es un nombre atribuido a cada texto, con total independencia de las propiedades de éste. Poco importa que el texto tenga uno o varios fragmentos, siempre será un solo nombre lo que allí “diga”. Obsérvese la bella serie de nombres de lugar: “laguna / corral / estacionamiento” (por supuesto, el nombre “corral” fue obtenido sin analizar el texto como tal, sino buscando un nombre que fuera una “buena” designación de la imagen total). Esos nombres son atribuidos de una manera global al texto, sin buscar una correspondencia de partes a partes.

Un caso que ilustra la *ambigüedad entre el comentario sobre la imagen y el tratamiento del texto* es el siguiente:

Francisco (64 años) inicia con la lámina 1/1 de la siguiente manera:

“¿Esta es un nueve, o qué es?” (señala la primera letra del texto, *e*).

Es una e.

“Una e o ene, ¿no?”

¿Qué se imagina usted que dirá?

“Pues un elote”.

En la lámina 1/v puede decir “un pato vuela”, pero en la lámina v/1 “pueden decir tres patos, un guajolote, un gallo y dos marranitos”. Cuando le preguntamos cómo se va leyendo eso, responde: “Pues por los animalitos que están allí dibujados”. Le preguntamos dónde se lee y responde: “Ah, pues ahí (señalando el texto); en tres letras diría los demás (tres patos), en otras dos letras dos marranitos, un gallo” (en la letra restante). De manera similar aborda la lámina v/v: “Ahí puede decir una mariposa, dos pescados, un pato y dos... y un pájaro, viene siendo éste” (señala el pájaro en la imagen). Le preguntamos dónde dice pájaro y responde: “Pues aquí en la última letra” (señalando *río*, la última palabra del texto). No logra ubicar los otros nombres en el texto. Finalmente, en el contraste entre 1/1 y 1/v es sensible a la confrontación: en 1/v “por supuesto puede decir un elote para... para comer”.

Obsérvese cómo todos los nombres son introducidos con un artículo indefinido (cuando se trata de un solo elemento) o con adjetivos numerales (“una mariposa, dos pescados...”). La dependencia de la imagen es casi total: si hay varios objetos en la imagen, intenta dividir un texto de apenas 6 letras (*corral*) para lograr una correspondencia entre la cantidad de letras y la cantidad de objetos referidos (3 letras para 3 patos, 2 letras para 2 marranos, 1 letra para 1 gallo). Sin embargo, hay cierta sensibilidad a la

cantidad total de letras ya que propone “un pato vuela” y “un elote para comer” en las dos láminas 1/v. Pero en el contexto total de la evolución de este sujeto esas expresiones no pueden acreditarse como intentos sistemáticos de búsqueda de correspondencia con las fragmentaciones del texto.

Veamos ahora algunos ejemplos de la categoría *hipótesis del nombre, perturbada en su aplicación por las segmentaciones del texto*.

Manuel (51 años) propone “mazorca” para la lámina 1/1. Al pasar a la lámina 1/v (pato) también busca un nombre, pero lo aplica al texto silabeándolo, para tomar en cuenta la segmentación: “pa-to”, la primera sílaba sobre *pato* y la segunda sobre *nada*. Le queda un sobrante (*el*); dice primero que ese segmento “no sirve” y luego piensa que puede ser “el número del animal o del lago”. En la lámina v/1 anticipa “corral de animales”, y divide el texto (*corral*) en dos partes. Para la lámina v/v busca un nombre de lugar: “será laguna... alberca o río”; se decide por “alberca” y ubica ese nombre en el segmento *animales*; deja el resto sin interpretar, y piensa que *los* puede ser “el número de donde está el lago... un número para llegar ahí”. Finalmente, en la comparación entre las dos láminas con la imagen del elote, pasa lo siguiente: comienza diciendo que en 1/v dice “lo mismo nada más que diferente porque éste es elote pero tiernito”; ha de decir “elote”, pero no sabe dónde ubicarlo; lo ubica en *elote es*, luego lo desplaza hasta *elote es sabroso*, luego oscila, sin decidirse, entre *elote es* y *sabroso*. El experimentador lo centra en la comparación entre los textos de las dos imágenes, y como había atribuido “mazorca” en la lámina 1/1 piensa que también dice “mazorca” en la parte *elote* de la lámina 1/v; quedan *el* y *es* sin interpretar, y *sabroso* puede ser “elote, o elote de maíz”.

En este caso aparecen varias cosas a tener en cuenta. El sujeto anticipa un nombre sin artículo para todas las láminas, pero no sabe bien en qué parte del texto ubicarlo. Si el texto no tiene fragmentos, no hay problema, pero los fragmentos están allí y el sujeto va de uno a otro fragmento con su interpretación, sin saber bien dónde depositarla (lo cual es particularmente claro en la última lámina que se le presentó: 1/v (elote). Por otra parte, la exigencia de cantidad mínima es bien evidente: Manuel sólo interpreta segmentos de 4 letras o más. Los segmentos de 2 y 3 letras quedan sin interpretar, o bien son vistos como números (seguramente por asimilación de la *ele* a un uno). Manuel fue categorizado en la sub-categoría que llega a compensaciones parciales, que durante el proceso realiza intentos reiterados de acomodación a las segmentaciones del texto, y cuyo resultado (dentro del grupo de predominio de los nombres) se ubica entre uno y varios nombres, inconsistente (porque da un solo nombre en la lámina v/v y un nombre con modificadores en la lámina v/1).

Florentino (35 años) tiene un comportamiento similar al del ejemplo anterior. Es un buen ejemplo de la conducta de utilización del artículo indefinido al referirse a la imagen, y de eliminación de dicho artículo al pasar al texto:

Lámina 1/v

“Aquí dice pato” (*el pato*).

¿Y aquí? (*nada*)

“Puede ser un lago”.

¿Entonces qué dice?

“Puede decir pato (*el pato*), lago” (*nada*),

(Lámina v/1)

“Una granja”.

¿Qué dice? (*corral*)

“Granja”.

(Lámina v/v)

“Puede ser un mar”.

¿Dónde cree que diga?

“Mar” (*animales*).

¿Qué más?

“Puede decir un lago también... aquí lago” (*están*).

Este sujeto también tiene dificultad para interpretar los segmentos de 2 y 3 letras. Ya hemos visto cómo *el* es anexado a *pato* en la interpretación de un único nominal. En la lámina v/v deja *en el río* sin interpretar, y cuando le preguntamos si allí podría decir algo responde: “Habría que juntarlas”.

El siguiente es también un ejemplo de hipótesis del nombre perturbada por las segmentaciones del texto, pero que no llega a compensar, a pesar de hacer intentos reiterados para incorporar dichas segmentaciones.

María (40 años) propone “elote” para la lámina 1/1. En la lámina 1/v piensa que sólo puede decir “pato”, pero no sabe dónde ubicarlo: primero lo ubica en las dos primeras letras de la palabra *pato*, luego en *el pato*, y finalmente en *pato nada*, dejando *el* sin interpretar. En las láminas v/1 y v/v propone nombres de lugar: “granja” y “zoológico”, respectivamente. El mayor conflicto se le presenta en el contraste entre 1/1 y 1/v. Comienza atribuyendo “elote” al segmento *el elote*; luego, para intentar abarcar todo el texto propone “el elote”, pero “el” sobre *el elote es* y “elote” sobre *sabroso*; por confrontación con la lámina 1/1, donde había anticipado “elote”, ubica este mismo nombre en *el elote* de la lámina 1/v, y deja el resto

sin interpretar, luego de intentar lo siguiente (en *sabroso*): “¿El precio? No, no tiene numeración... No sé.”

Decimos que María trabaja básicamente con la hipótesis del nombre, porque propone un nombre sin artículo para todas y cada una de las láminas. Decimos que esa hipótesis se ve perturbada por las segmentaciones del texto, porque en las dos láminas 1/v María va de un lado al otro del texto con su nombre atribuido, sin saber dónde depositarlo. En el caso de la lámina v/v decide ignorar las segmentaciones. Decimos que María no llega a compensar esas perturbaciones porque no logra ni una serie de nombres yuxtapuestos, ni expresiones nominales (ni, mucho menos, oraciones) para los casos x/v (o sea, casos en donde hay varios fragmentos en el texto, cualquiera sea la imagen). El resultado de su trabajo es un nombre sin artículo para cada lámina, atribuido globalmente al texto.

En el siguiente ejemplo volvemos a encontrar a la hipótesis del nombre (claramente enunciada) perturbada por las segmentaciones del texto, pero con compensaciones parciales, que conducen a un resultado muy satisfactorio: un nombre si x/l y varios nombres si x/v. Lo novedoso aquí es que, en el proceso, aparecen intentos esporádicos de utilización de las letras en calidad de índices.

Ana (40 años) piensa que en la lámina v/v ha de decir “los nombres de cada animalito”. Luego cambia de opinión y piensa que dice “el lago” en *los animales*, a partir de la *a* para la primera sílaba de “lago”. No logra interpretar el resto del texto. Rechaza explícitamente que se pueda interpretar algo en los segmentos *en el*: “Son dos letras... no sé decirle”. En la lámina 2/v busca un nombre de lugar: “estacionamiento”, que ubica en *los camiones*, intenta interpretar el resto del texto con otro nombre de lugar y propone “avenida” para *corren*, aunque no demasiado convencida. En la lámina 1/v propone “el elote” para el comienzo del texto, y para el resto enuncia varias alternativas: “donde venden elotes preparados, elotes con crema, o el nombre del establecimiento donde lo venden”. Sin embargo, no progresa en la elaboración de todas estas alternativas y termina diciendo que en todo el texto dice “el elote”, sin más. Pero en la lámina 2/1 vuelve a la búsqueda de índices (recuérdese que el texto es *mujeres*): “Empieza con la eme... madre”.

Observando los resultados finales obtenidos por Ana se aprecia que concluye en un nombre (sin artículo) en las láminas 1/1, 2/1 y v/1, en tanto que aparece un nombre con artículo (definido) en las dos láminas 1/v. En casos como éste no es posible considerar como aleatoria la aparición del artículo: el artículo sirve aquí la función de “alargar” el nombre, para adecuarlo a un texto más largo.

Decimos que la hipótesis del nombre coexiste con una toma en consideración de las diferencias de *longitud* o *cantidad total de letras* en los textos cuando aparecen justificaciones o explicaciones como éstas:

María Paz (21 años), en la lámina 1/v dice: “no creo que todas las letras digan elote”, y concluye que puede decir “en una parte maíz y en otra elote”, sin llegar a precisar dónde dice cada uno de los nombres.

Reynalda (24 años) en la lámina v/1 (*corral*) piensa que dice “Cochinitos. Son muy poquitas letras para que diga lo demás” (o sea, para que diga los nombres de todos los otros animales).

Por supuesto, no basta con justificaciones o explicaciones de este tipo, sino que hay que observar atentamente cómo trabaja el sujeto con las segmentaciones. De todas maneras, la frontera entre la atención a la cantidad global de letras y la atención a los segmentos (o la cantidad de letras dentro de éstos) es muy fluida. La misma Reynalda, en la lámina v/v piensa que puede decir “pescado” en *en*, pero luego se corrige: “No, en dos letras no puede sonar pescado; con éstas (*en el*) podría sonar pescado, si no estuvieran despartadas”. (Reynalda fue categorizada con intentos reiterados de incorporar las segmentaciones del texto, durante el proceso).

Ya hemos visto un ejemplo de utilización de letras en calidad de índices (*Ana*: “empieza con la eme... madre”, en el texto *mujeres*).¹⁴ Hay también casos de *pseudo-índices*, como éste:

Paula (35 años): en la lámina v/v interpreta “pescado” en *están* y justifica “porque está la i”.

Decimos que se trata de un pseudo-índice cuando los sujetos justifican la interpretación dando el nombre de una letra que no corresponde al nombre emitido (ni al texto, en este caso).

El siguiente ejemplo es un caso claro de *coexistencia de la hipótesis del nombre con incorporación sistemática de las segmentaciones del texto*: da un nombre en las láminas 1/1, v/1 y 2/1; dos nombres en 1/v (*pato*), tres nombres en 2/v, cuatro nombres en 1/v (*elote*) y seis nombres en v/v. Aunque interpreta todos los segmentos de dos o tres letras como nombres, estas partes pequeñas son las últimas en ser interpretadas.

¹⁴ Los índices pueden utilizarse también para rechazar una interpretación. Por ejemplo, Alejandro rechaza que puede decir “señoras” en el texto *mujeres*, “por la eme y la u”.

Gregorio (46 años) propone “elote” en 1/1. En 1/v intenta “pa-to”, silabeando sobre los segmentos mayores; luego atribuye “pato” al lugar correcto y “agua” en *nada*; deletrea *el* (“una ele y una e”), y cuando se le pregunta qué dice todo junto responde: “el pato anda en el agua”. En la lámina v/v comienza por interpretar los segmentos mayores: “pescado” en *están*, “pato” en *río*, “mariposa” en *animales*; luego sigue con los segmentos menores: “pájaros” en *los*, “florecitas” en *en* y “pato” en *el*. Por confrontación entre la interpretación “pato” en 1/v y “pato” en el segmento *río* de v/v mantiene su interpretación inicial de “pato, por la pe” (correcto), y deletrea *río*, sin lograr integrar. En la lámina v/1 llega a la interpretación correcta (“corral”), pero sin apoyarse en el texto. En 1/v (elote) comienza también por interpretar los segmentos mayores: “elote” en *elote*, “la milpa” en *sabroso*; luego sigue por los segmentos pequeños: “tierra” en *el* y “surco” en *es*. En la lámina 2/1 (*mujeres*) propone “nana”, y justifica con deletreo: por “la eme, la u, i, ere”. Finalmente, en la lámina 2/v también comienza con los segmentos mayores: “coches” en *camiones* y “camiones” en *corren*, atribuyendo finalmente “chofer” al segmento *los*.

Obsérvese que en la lámina 1/v (pato) *Gregorio* hace una clara distinción entre “lo que está escrito” (“pato” y “agua”) y “lo que se puede leer” (“el pato anda en el agua”).

Muchos otros sujetos hacen esta distinción, que nos resulta muy familiar después de haberla estudiado con detalle en los niños pre-alfabetizados. La oración no está escrita, sino algunas de sus partes (básicamente nombres), pero *con eso que está escrito* se puede leer una oración. Varios ejemplos claros de esto aparecen en el siguiente ejemplo:

Irma (27 años). En la lámina 2/v anticipa: “que van en la carretera los coches” pero al pasar al detalle del texto lo que está escrito es “carretera” en *los camiones* y “coches” en *corren*. En la lámina v/v anticipa: “ahí dice los nombres de los animalitos”. Cuando comienza el trabajo con el texto atribuye “paloma” a *los* y “el mar, los pescaditos” en *animales*. Se le pregunta entonces qué dirá y responde: “Sí están en el mar los pescaditos”. Ubica entonces “el mar” en *animales* y “los pescaditos” en *están*, pero inmediatamente agrega: “están en el mar” (o sea, sería mejor ubicar el mar y los pescados en el mismo segmento, porque los pescaditos están en el mar).

Otros dos ejemplos de la misma distinción entre “lo que está escrito” y “lo que puede leerse” son los siguientes:

Paula (35 años, ya citada): en la lámina v/v, después de un largo proceso, culmina en una serie de nombres yuxtapuestos, el último de los cuales (segmento *río*) es

“selva”. Por eso, el resultado es: “mariposa, ramas, pescado, pescaditos... dentro la selva, andan dentro la selva”.

Apolonia (23 años) anticipa “pato está nadando” en 1/v, pero al tratar de precisar ubica “pato” en *el pato* y “nadando” en *nada*. Le preguntamos: “¿y está?”. Responde: “Digo, como está en el agua...”

Suele ser una de las partes más delicadas del interrogatorio clínico el establecer con la mayor claridad posible el límite entre lo que realmente está escrito (desde el punto de vista del sujeto) y lo que el sujeto piensa que se puede leer a partir de eso que está escrito.

Pasemos ahora a quienes utilizan al mismo tiempo la hipótesis del nombre, las propiedades cuantitativas del texto (principalmente las segmentaciones) y las propiedades cualitativas, bajo la forma de *índices de confirmación o de anticipación*.

Bernardo (21 años): en la lámina 1/v piensa que dice “pato y otra cosa”; ubica “pato” correctamente, utilizando *p* y *o* como índices; luego interpreta “negro” en *nada*, y aunque justifica por la imagen es posible que haya utilizado también la *n* como índice. En la lámina v/v busca un nombre de lugar (“laguna”), pero luego lo descarta, probablemente por atención a las segmentaciones; se le pregunta si conoce alguna de las letras y deletrea “i, o, ese” en *los*; ese deletreo le sirve para hacer una anticipación silábica, y ubicar allí “mariposa” (o sea: “mari-po-sa”). Luego cambia de idea, abandona los índices y propone “pescado, laguna, pescado” para *los animales están* (un nombre para cada segmento), dejando sin interpretar el resto por requerimientos de cantidad mínima: “no dice nada, porque están separadas”. Enfrenta un serio conflicto en la lámina v/1 (*corral*) donde propone una solución *ad-hoc*: “la primera letra con la que comienza cada nombre” (y no el nombre completo de cada animal). Busca esos nombres a partir de índices; en la *c* está la primera letra de “guajolote” (por confusión entre *c* y *g*), la *o* es de “cochino” y la *a* de “gallo” (por hipótesis silábica), en tanto *r* es de “pato”, esta vez no por índice sino por correspondencia con la cantidad de objetos en la imagen. A partir de ese momento abandona la búsqueda de índices y se atiene solamente a las segmentaciones: propone “periférico, smog, carro” en la lámina 2/v, “elote, mazorca” en 1/v y “abuelitas” en la lámina 2/1, justificando por la imagen, únicamente.

Hilaria (27 años). En la lámina 1/v ubica “pato” en el lugar correcto; va a la imagen para interpretar el resto y vuelve al texto diciendo: “es un lago... pero no dice lago... porque no tiene la o”. Propone entonces “laguna”, apoyándose sobre las dos vocales de *nada*, y deja el segmento *el* sin interpretar. En la siguiente lámina (v/1, *corral*) propone “cochinitos” utilizando las dos primeras letras como índice.

En la lámina v/v comienza buscando un nombre de lugar: “¿un río?; ¿o es una laguna?”; luego reflexiona que no puede decir un nombre solo “porque son muchas letras”, y concluye que ha de decir “el nombre de los animalitos”, pero no logra mayor especificidad. En la lámina 2/v vuelve a utilizar los índices de apoyo: “carro” en *camión* por las dos primeras letras y la *o* final, y “coche” en *corren* también por las dos primeras letras y la *e* final. En 1/v (elote) se limita a ubicar “elote” en el lugar correcto, pero deja el resto sin interpretar. Finalmente, en 2/1 no anticipa, pero rechaza que pueda decir “señoras”, “porque no tiene la ce” (es decir, la ese).

Estos dos casos de uso productivo de las propiedades cualitativas del texto para guiar la anticipación contrastan con otros donde asistimos a un deletreo improductivo. El siguiente es un ejemplo de ello.

Higinio (59 años), en la lámina 1/v anticipa “un ganso, un pato”; ubica “el pato” en el lugar correcto; cuando se le pregunta qué dirá (en *nada*) se limita al deletreo: “la ene, la de, no, la e, no pa... No sé”. En la lámina v/v ubica “pescado” en *animales*; para el resto, se pregunta a sí mismo: “¿andan paseando, o qué?”, pero inmediatamente pasa al deletreo: “ess-to, es la ese, la e, la te, la o, la ene... No sé qué será” (en *están*). Hace lo mismo con el resto (en *el río*): “Estos no los puedo juntar: la e, la ene, la e, la i, la erre, la i, la o... No, no”. (Algo similar ocurre en las otras láminas).

En total son 9 los sujetos que tienen posibilidad de deletrear casi correctamente, pero sin que ese deletreo les sirva para lograr una interpretación. Por eso hablamos de deletreo improductivo, que se contrapone tanto al uso productivo de las letras en calidad de índices, como al uso del conocimiento de las letras que no bloquea la interpretación. Un caso particularmente complejo es el siguiente:

José (18 años) se niega a anticipar antes de intentar descifrar (porque las letras son las que dicen lo que dice), pero a partir de un descifrado parcial logra hacer anticipaciones (porque es el sujeto quien dice lo que quieren decir las letras...). En la lámina v/1 (*corral*) intenta un silabeado dificultoso: “co-rre... el co-rra...rre... el corre...co-o-rre...rra-el”. Se le pregunta qué dice todo junto y responde: “conrra”. Se le pregunta qué es eso y responde: “que están cercados”. En la lámina v/v comienza un lento proceso limitado a los dos primeros segmentos (*los animales*): “los... ani... ani-mmmal... tel... sse... se... e”. Recomienda: “los-asa-el-til-me-leg-se”. Se le pregunta: ¿los, los qué? Responde: “ali...asaa..el..anel”. Se le ayuda a anticipar diciéndole: ¿los qué?, ¿qué podrá decir? Responde: “los animales”, ubicándolo correctamente en el texto. Logra leer “están” y anticipa “están sueltos”.

Logra leer “en... en... ri... río”, e integra su anticipación con lo leído más las correcciones gramaticales necesarias: “los animales están sueltos en el río”. Cuando se le pide que ubique cada parte logra la interpretación que corresponde al texto. En la lámina 1/v (*el elote es sabroso*) tiene lugar también un larguísimo proceso. Luego de lograr —penosamente— “el elote” continúa el descifrado: “se... da... da... re... do-so”. Se le pregunta qué quiere decir y responde: “se da en... se da en la tierra”. Se le pide que verifique, y a partir de la lectura de la última sílaba del texto (*so*) modifica su anticipación: “sol, sol... el elote se da en el sol”.

Con éste terminamos esta larga lista de ejemplos, necesaria para que se comprendan las categorías utilizadas. Sin embargo, no abandonaremos este análisis antes de aportar los datos relativos a dos aspectos particularmente importantes, que serán el objeto de la sección siguiente.

C) La hipótesis del nombre y la exigencia de cantidad mínima de letras

La denominación “hipótesis del nombre”, que hemos utilizado en la sección precedente, no tiene nada de arbitrario. Ella no hace sino reflejar lo que los sujetos dicen explícitamente. He aquí la lista de quienes dicen que en el texto está *el nombre* (*o los nombres*) que corresponde a la imagen:

- Andrés D.* “El nombre... del pato. Pato” (lám. 1/v).
Andrés G. “El nombre... el nombre del elote... elote” (lám. 1/v).
Eufemia “Pues el nombre, ¿no? Pato” (lám, 1/v). “Son un nombre, o de nombre en nombre... Ahora sí que ha de haber más nombres porque son bastantes letras para un solo nombre. Hasta aquí podría ser un nombre (*los animales*), aquí otro (*están*), aquí otro (*en el*), y aquí otro (*río*)”, (lám. v/v; se limita a señalar “los nombres”, sin interpretarlos).
Aurelia “El nombre del elote” (lám. 1/v).
Paulino “Pueden ser los nombres... pájaro, pescado” (lám. v/v).
Regino “Es con lo que dice el nombre del pato” (sobre el fragmento *el* en lám. 1/v).
Irma “Ahí dice los nombres de los animalitos” (lám. v/v).
Hilaria Ha de decir “el nombre de los animalitos” (lám. v/v).
Ana “Solamente el nombre de alguno... ¿o dirá animal?” (lám. v/1). “Los nombres de cada animalito” (lám. v/v).
Faustino “En cada letra va el nombre de un animal” (lám. v/1).
Bernardo “La primera letra con la que comienza cada nombre” (lám. v/1).

- María* “El nombre del pato... Pato o ganso” (lám. 1/v). “Los nombres de lo que está aquí” (lám. v/v).
- Carmelo* “El nombre de cada uno, ¿no?” (lám. v/v).
- Quintila* “Los nombres de los animales que están aquí, ¿no?” (lám. v/v).
- Emelia* “Podría decir el nombre” (lám. v/v).
- Martín* “Será el nombre de alguna señora” (¿De una de las señoras?) “No, pus no” (lám. 2/1).

Esta lista nos parece realmente notable. El *nombre* es, en todos los casos, el sustantivo sin artículo. El nombre del pato no es un nombre propio, sino “pato”; el nombre del elote no es otro sino “elote”. Eufemia nos muestra claramente que el término *nombre* remite a una *categoría de lo escrito*, y no de lo oral: ella se limita a señalar dónde están los nombres (juntando segmentos cuando ello es necesario en virtud de los requerimientos de cantidad mínima), y sabiendo que esos *son* nombres, potencialmente interpretables, aunque no pueda interpretarlos en el momento. Aunque la mayor parte de estos ejemplos hayan sido recogidos en las láminas cuyas imágenes correspondían a objetos animados (animales o personas) queda claro que esa denominación es aplicable a cualquier otra situación: “el nombre del elote” es tan válido como “el nombre del pato”, ya que no remite a una manera particular de nombrar el objeto, sino a la escritura que es la suya, y que no puede corresponder sino a “su nombre verdadero”: el nombre dice “lo que es”.

Esta lista es todavía más notable cuando recordamos que nosotros *no* utilizamos el término “nombre”. Ese término sale de la boca de estos sujetos adultos, con una regularidad sorprendente. Estos sujetos retoman, con idéntico significado, la misma expresión que hemos registrado de la boca de niños pequeños.¹⁵ Ellos dicen “nombre” y no “palabra” porque hablan de lo escrito y no de lo oral.

El otro punto de coincidencia notable entre adultos y niños es el siguiente: hace falta cierta cantidad mínima de letras para que el texto constituya un *nombre*, es decir, para que sea interpretable. El cuadro siguiente muestra la distribución de los sujetos según el tratamiento que dieron a los segmentos de 2 ó 3 letras que aparecían en las distintas láminas (y que llamaremos PP, partes pequeñas):¹⁶

¹⁵ Cf. E. Ferreiro. “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores, México, 1982, pp. 128-154.

¹⁶ Consideramos que el mínimo era 2 cuando los segmentos *en, el, es* (etc.) fueron interpretados; el mínimo es 3 cuando las PP de 2 letras son anexadas a otras próximas o dejadas sin interpretar, pero las PP de 3 letras son interpretadas. El mínimo se encuentra entre 2 y 3 cuando a veces las PP de 2 letras son

	Sujetos
PP anexadas en interpretación global	10
Mínimo / 2	4
Mínimo entre 2 y 3	3
Mínimo 3	9
Mínimo entre 3 y más	11
Mínimo superior a 3	11
Evitan PP aunque pueden leerlas	3
PP deletreadas	2
PP leídas	3
Total	56

Tenemos en total 48 sujetos que no podían deletrear o leer esas PP. De ellos, 31 (o sea el 65%) exigen al menos 3 grafías para que un texto sea interpretable (o sea, para que allí diga “un nombre”). Ese es exactamente el límite inferior de la “interpretabilidad” que la mayoría de los niños exigen. Si dejamos de lado a quienes ni se ocupan de las segmentaciones del texto (PP anexadas en interpretación global) la proporción aumenta notablemente: es el 82% (31 de un total de 38).

Como ya hemos visto a través de los ejemplos, hay varios casos de rechazo explícito de estos segmentos de pocas letras (como si se tratara de un “error del texto”):

- Ana* “Son de dos letras... no sé decirle” (*en el*, lám. v/v).
- Reynalda* “En dos letras no puede sonar pescado; con éstas (*en el*) podría sonar pes-cado, si no estuvieran despartadas” (lám. v/v).
- Bernardo* “No dice nada, porque están separadas” (*en el río*, lám. v/v).

La diferencia entre el mínimo exigido en esta situación y en la situación de clasificación de tarjetas (cap. III) tiene seguramente que ver con las variaciones en las consignas y la interpretación de éstas. Si se trata de saber si algo se puede leer o no, basta en general con 2 grafías (“leer” puede ser hacer “sonar” las letras, en ese caso). Si se trata de interpretar un texto, se prefieren 3 grafías (leer es, en este caso, asignar una expresión nominal). Para que diga un nombre se requieren al menos 3 letras; para que las letras “suenen” como elementos del habla bastaría con dos de ellas.

interpretadas y a veces no, pero las de 3 letras sí lo son. El mínimo se encuentra entre 3 y más cuando las PP de 2 letras son ignoradas o anexadas, y las PP de 3 letras son esporádicamente interpretadas. El mínimo es superior a 3 cuando todas las PP son anexadas o dejadas sin interpretar.

CAPÍTULO VII: LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DEL MEDIO URBANO

La interpretación tradicional de los procesos de lectura identifica a ésta con el descifrado, es decir, con la identificación de cada letra y la producción del sonido correspondiente (“hacer sonar las letras”). La interpretación actual del proceso de lectura es bien diferente: el lector no es una simple máquina de decodificar, que transforma información gráfica en información sonora; es, ante todo, alguien que busca obtener significado. El lector —cualquier lector— ya hace suposiciones acerca del significado *antes* de comenzar a explorar el texto. Esas suposiciones o anticipaciones significativas se hacen en función del lugar donde aparece el texto y del contexto inmediato. Sabemos, antes de empezar a leer, que en la portada de un libro encontraremos el título y el nombre de los autores. Sabemos que si algo es un sobre enviado por correo encontraremos allí el nombre y dirección del destinatario. Sabemos que si algo es un envase de un producto medicinal lo que está escrito allí es su nombre, el precio, quizá su composición química y tal vez su modo de empleo, etc. Sabemos todo eso *antes* de empezar a explorar el texto. La identificación del *portador del texto* (es decir, del tipo de objeto material, socialmente definido, que contiene al texto) determina en gran medida lo que “esperamos” del texto (en términos de contenido y de estructura sintáctica).

La exploración del texto comienza ya con estas anticipaciones. Pero las anticipaciones no se anulan al comenzar la exploración, sino que se van reelaborando continuamente, para ajustarse a la información que se va obteniendo del texto. La caracterización del proceso de lectura como un proceso que *no es* de naturaleza esencialmente visual deriva precisamente de la importancia acordada a los procesos de anticipación significativa.

El medio urbano nos propone una serie de textos, de distinto tipo y de diferente intención. Hay letreros acompañados de imágenes, imágenes sin texto y textos con imágenes. Hay letreros comerciales que se dirigen al lector en tanto consumidor potencial. Hay letreros cívicos, que intentan regular el comportamiento de los ciudadanos, en tanto peatones o conductores de vehículos. Hay letreros identificatorios, que simplemente dicen el nombre del local o del producto. Hay letreros con números, con letras o con ambos. Hay letreros que contienen oraciones y hay otros con nombres, exclusivamente.

El adulto analfabeto debe circular por la ciudad, como cualquier otro adulto. Esos letreros están allí, en su camino. No puede trabajar con el texto como un alfabetizado lo haría, pero seguramente puede anticipar significado. ¿Qué tipos de significado anticiparán? ¿Cómo utilizarán la información contextual? ¿Tendrán idea de para qué ponen esos letreros? ¿Podrán llegar a anticipar el contenido mismo del texto, es decir, “lo que podría estar escrito”?

Para responder a esos interrogantes hicimos una colección de fotografías de textos del medio urbano. En algunos casos fotografiamos solamente el letrero, omitiendo expresamente el contexto; en otros casos la fotografía daba amplia información contextual.¹⁷ En el caso de letreros sin texto (una flecha indicando el sentido de la circulación de vehículos; siluetas de escolares o de peatones) preguntábamos si ese letrero se podía leer o no. Cualquiera fuera la foto, preguntábamos: ¿para qué lo habrán puesto? En el caso de las fotos con texto preguntábamos: ¿qué cree que diga ahí?

Las respuestas no fueron fáciles de clasificar. Intentamos una primera organización en términos de respuestas “pertinentes” o “no-pertinentes”, pero la dejamos de lado porque prácticamente todas eran del primer tipo (las pocas “no-pertinentes” correspondían a desconocimiento del lugar o la situación, por ejemplo, personas que no habían viajado nunca en metro y no habían tenido contacto con el tipo de letreros que allí se utilizan).

Finalmente, adoptamos una doble clasificación que es la siguiente:

- Las *interpretaciones* pueden ser:
 - C = de tipo *comercial* (por ejemplo: “anuncio de eso que se vende en la farmacia”).
 - NC = de tipo *no-comercial* (por ejemplo: “no estacionarse aquí”).
 - Nom = de tipo *nombre*, en el sentido de la “hipótesis del nombre” (que hemos mencionado en el capítulo VI): en el texto dice el nombre del objeto, fuera de toda funcionalidad (por ejemplo, en un letrero sobre una puerta dice “puerta”, en un letrero de una camioneta —la marca, en realidad— dice “camioneta”).
 - A = *ambiguas* (por ejemplo: “para que se entere de cosas uno”).
- Independientemente de lo anterior, las *interpretaciones* pueden ser:
 - T = *textuales*, cuando el sujeto dice cuál podría ser el contenido mismo del texto (por ejemplo: dice “salida”, o bien dice “desviación”).
 - NT = *no-textuales*, (por ejemplo: “para poder pasar uno”; “alguna dirección para donde jala”; “un letrero de gobierno, lo ponen cuando construyen casas”).

Todas las respuestas fueron clasificadas según este doble sistema de clasificación. Las respuestas *textuales* fueron, a su vez, subdivididas en textuales *nominales*, cuando la interpretación correspondía a un solo nombre, *verbales* cuando se trataba de una oración o frase verbal, e *imperativas* cuando se trataba de una instrucción.

Veamos algunos ejemplos para clarificar nuestros criterios: en la foto de una barda

¹⁷ Ver ilustraciones al final de este capítulo.

con el texto *necesitamos líderes* un sujeto interpreta que allí dice “se vende”, otro dice “vote por el presidente fulano”, y otro piensa que allí dice “busco pintador”. Todas esas son respuestas *textuales*, de tipo verbal. Frente a la misma foto, otros adultos dicen: “para los partidos que uno quiera votar”, o bien “de que se prohíbe alguna cosa”, y esas son respuestas *no-textuales*, porque los sujetos no nos dicen qué es exactamente lo que puede estar escrito allí. En la foto de la entrada de un taller de bicicletas, respuestas *textuales nominales* son: “agencia de bicicletas”, “taller”, “bicicletas”; respuestas *textuales verbales* son “se vende” o “se componen bicicletas”.

Las respuestas de tipo *nombre* requieren una aclaración para cada una de las láminas, la cual será dada en su momento. El criterio general es el siguiente: el texto dice lo que el objeto es o lo que el dibujo es. Por ejemplo, en el caso de la propaganda de tequila, donde hay una mano dibujada, la respuesta “mano” o “dedo” es un caso de este tipo, por oposición a las respuestas “para curar algo de la mano o del pie” o “anuncio de pie, de guantes”, que son respuestas *comerciales no-textuales*. En el caso de la foto con el texto *cuidado con el perro* la respuesta “perro” es de tipo *nombre* (todas ellas obviamente textuales nominales), en tanto que “se venden perros” es de tipo comercial textual, “venderán un perro” es de tipo comercial no-textual, tanto como “puede ser donde vacunen perros”.

Ahora bien, como ésta es la única situación para la cual no teníamos datos comparativos con niños, hicimos una exploración con un pequeño grupo de 10 niños, concurrentes a una institución pre-escolar de clase media (entre 4 años y medio y 5 años y medio). Es el resultado de estas comparaciones lo que vamos a reportar aquí, con las aclaraciones siguientes: los totales para cada lámina, en el caso de los adultos, varían entre 27 y 67 (con un promedio de 43), porque en el caso en que un mismo sujeto diera dos respuestas de tipo diferente, se codificaron ambas, y porque no todas las fotos se presentaron a todos los sujetos; en el caso de los niños los totales varían entre 7 y 18, por la misma razón, siendo el promedio de 12.

En los cuadros que se agrupan al final se puede observar la distribución (en %) de las respuestas a las fotos de carácter comercial y a las de carácter no-comercial. Esas fotos han sido caracterizadas someramente, y los números entre paréntesis remiten a las ilustraciones del final de este capítulo. En esos cuadros, las respuestas aparecen separadas según los dos tipos de clasificación: comerciales (C), no-comerciales (NC), nombre del objeto (Nom.) y ambiguas (A), según una de las dimensiones; textuales (T) y no-textuales (NT), según la otra dimensión.



Dentro del conjunto de *fotos de carácter no-comercial* (instrucciones o denominaciones de tipo cívico, excepto una de carácter privado) tenemos dos que no tienen letras

ni números: la flecha (foto 6) y los escolares en actitud de caminar (foto 24). Con estas dos fotos la primera dicotomía es entre quienes piensan que no se puede leer, porque no tiene letras (aunque sí se pueda “entender lo que significa”), y los que piensan que se puede leer (porque se puede interpretar). Prácticamente todos —adultos y niños— dijeron que no se podía leer (entre el 80% y el 100% según los casos), algunos pocos dudaron y son aún menos lo que dijeron que sí se podía leer (en el sentido de interpretar). Como puede apreciarse en el cuadro comparativo, todos —niños y adultos— interpretaron esas instrucciones cívicas correctamente, en el sentido de darles una interpretación no-comercial (todas las respuestas de los adultos son no-comerciales, excepto algunas pocas ambiguas; todas las respuestas de los niños son de la categoría no-comercial). En lo que respecta al otro eje (respuestas textuales o no-textuales) los resultados son previsibles: no hay respuestas textuales, precisamente porque no hay letras. Estos son algunos ejemplos:

Foto 24 (peatones)

Adultos	Niños
“Las ponen en las escuelas para que los coches no pasen rápido” (NC/NT).	“Para que caminen niño y niña” (NC/NT).
“Para que no se pasen así nomás” (NC/NT).	“Para que si está el alto no pasen y si no está el alto sí pasen” (NC/NT).
“Ponen una señal de alto o de pase” (NC/NT).	
“Nomás para atravesar, porque no tiene letras” (NC/NT).	
“Un país, una colonia” (A/NT).	

Foto 6 (flecha)

Adultos	Niños
“La flecha para donde va el camión” (NC/NT).	“Para que allá es sentido contrario y para que acá no” (NC/NT).
“Para que no se estacionen allí” (NC/NT).	“Para que se paren los coches” (NC/NT).
“Si va así es sentido contrario, y así en sentido derecho” (NC/NT).	“Siga el camino” (NC/T).
“Para donde sigue la calle” (NC/NT).	

Pasemos ahora a otras dos fotos de este grupo, las que mayor oportunidad ofrecen para la aparición de las respuestas del tipo “nombre del objeto” (Nom.). Se trata de la foto 11 (una flecha con el texto SALIDA), y la foto 21, dibujo de un perro rodeado por

el texto CUIDADO CON EL PERRO. Efectivamente, la distribución de las respuestas a estas dos fotos es bien diferente de las dos anteriores: nadie atribuye carácter comercial al letrero con la flecha (excepto un adulto que se sitúa en el límite entre lo comercial y lo no-comercial al decir: "Para un anuncio de un estacionamiento"); en cambio, hay un número importante de respuestas de tipo comercial, tanto en niños como adultos, para la foto del perro, y un porcentaje similar (42 y 43%) de respuestas del tipo "nombre del objeto" en ambos grupos. Estas últimas respuestas consisten en decir que en el texto que acompaña al dibujo del perro dice simplemente "perro", sin dar respuesta cuando se les pregunta para qué o por qué pondrán un letrero así frente a una casa. También hay un porcentaje considerable de esas respuestas *Nom.* en la foto de la flecha, porque el 36% en los adultos y el 50% en los niños piensa que allí puede decir "flecha" (en las letras que acompañan a la flecha misma). Estos son ejemplos de las distintas respuestas.

Foto 21 (perro)

Adultos

Niños

"Perro o cachorro" (27 respuestas).
 "El nombre del perro" (Nom. 5 respuestas).
 "El nombre del perro y el nombre de los que están adentro". (Nom.).
 "Bulldog" (Nom.).
 "Que se venden perros" (C/NT, 7 respuestas).
 "Puede ser donde venden alimentos para perro" (C/NT).
 "Puede ser donde vacunen perros" (C/NT).
 "Será para que no pasen porque está el perro" (NC/NT).
 "Peligro" (NC/T).
 "El que da señas" (A/NT).

"Perro" (Nom./T, 6 respuestas).
 "Que allí bañan a los perros" (C/NT).
 "Vendo perro" (C/T).
 "Que hay un perro" (NC/NT).

Foto 11 (flecha)

Adultos

- “Dice flecha” (Nom./T, 13 respuestas).
- “Estado de México, o Pozarrica” (NC/T).
- “Alguna dirección para donde jala” (NC/NT).
- “Para que se guíen” (NC/NT).
- “El nombre de la calle y su flecha” (NC/NT).
- “Desviación” (NC/T).

Niños

- “Dice flecha” (Nom./T, 6 respuestas).
- “Desviación para otro lado... incendio” (NC/T).
- “Para que sigan el camino” (NC/T).

El siguiente par de fotos que vamos a comparar está constituido por los nombres de las calles (foto 12) y los textos pintados en las bardas (fotos 4, 7, 22). Aquí las respuestas no-funcionales (nombre del objeto) solamente son dadas por los niños. Los adultos dan solamente respuestas de tipo comercial o no-comercial. Los adultos dan interpretaciones no-textuales en la mayoría de los casos (96% y 78%), en tanto que los niños dan más respuestas textuales para las bardas que para el nombre de la calle. Obviamente, aquí el mayor conocimiento del mundo que los adultos poseen les hace responder más adecuadamente. Veamos ejemplos.

Foto 12 (nombre de la calle)

Adultos

- “Para saber qué calle es” (NC/NT, 11 respuestas).
- “El nombre de las calles” (NC/NT, 13 respuestas).
- “Para que dé uno con la casa” (NC/NT).
- “Las paradas de los camiones” (NC/NT).

Niños

- “Tienda”, “casa”, “escuela” (Nom./T, 5 respuestas).
- “Para saber qué calle es” (NC/NT, 2 respuestas).
- “Para que no tiren basura a la calle” (NC/NT).

Fotos 4, 7, 22 (bardas)

Adultos

- “Anuncio de algo de lo que se vende allí, si es tienda” (C/NT).
- “Anuncio de una fábrica” (C/NT).
- “Busco pintador” (C/T).
- “Que venden terrenos” (C/NT).
- “Anuncio para presidente” (NC/NT).
- “Ponen bienvenido... el conjunto que vaya a tocar” (C/T).
- “Aquí no se tira basura” (NC/T).
- “De los estudiantes... lo que pelean... unos ponen una cosa, otros otra” (NC/NT).
- “A veces escriben puras majaderías” (NC/NT).

Niños

- “Casa”, “edificio”, “jardín”, “parque”, “bosque” (Nom./T, 13 respuestas).
- “No ensucien las calles y no ensucien las paredes” (NC/NT).
- “Para que diga que no arranquen las hojas” (NC/NT).
- “Para que vean allí adentro hay jardines” (NC/NT).

El último par de fotos de este grupo está constituido por prohibiciones expresadas con recursos gráficos limitados (NO E) o con texto completo acompañado de dibujo (NO PASE). En ambos casos aparece la raya oblicua como símbolo de negación, pero en un caso sobre una letra (foto 10) y en otro sobre un dibujo (foto 9). La mayoría de las respuestas de los adultos se concentran en los rubros no-comerciales para ambas fotos, en tanto que los niños se dividen en partes casi iguales entre las respuestas comerciales y no-comerciales para lo foto del metro, pero tienden a concentrarse más en las no-comerciales para la foto de la prohibición de estacionar. Estos son ejemplos de respuestas.

Foto 10 (NO E)

Adultos

- “No estacionarse” o “Para que no se estacionen los carros” o “No pueden estacionar los carros” (5 respuestas).
- “Como anuncio de votaciones” (NC/NT).
- “No se vende” (NC/T).

Niños

- “No estacionarse” o “No se estacione” (NC/T, 2 respuestas).
- “Para ver que es allí doctor” (C/NT).
- “Para ver que es allí jardín, juegos o casas” (NC/NT).
- “No fumen porque explota” (NC/T).
- “Puerita” (Nom./T).
- “Para que pongan letras” (A/NT).

Foto 9 (no pase)

Adultos

“Dice metro” (NC/T, 3 respuestas).
“Para decir metro, una estación o la calle donde se sale” (NC/NT).
“Escaleras”, “rejas” o “ropa” (Nom./T).
“Para ir a tomar el metro” o “Para saber a dónde va el metro” (NC/NT).
“Alto” o “Siga la flecha” (NC/T).

Niños

“Dice metro” (NC/T, 3 respuestas).
“Dice Banco” y la línea roja diagonal es “para que no roben”
“Tienda” (C/T).

Pasemos ahora al conjunto de fotos de carácter comercial, comenzando por dos de ellas en donde las respuestas de tipo *Nom.* se confunden con las de tipo C (fotos 17 y 18). En efecto, el letrero de la cerrajería tiene la forma de una llave, y la anticipación “llave” es aquí funcional, porque es el nombre del objeto comercialmente promocionado. De la misma manera, puede decir “calcetines” en la propaganda comercial que tiene una foto de estas prendas, porque es el objeto promocionado para su venta (no es lo mismo que anticipar que dice “puerta” en una entrada de un edificio). En estas dos fotos niños y adultos se concentran masivamente en las respuestas de tipo comercial. Por ejemplo: “anuncios de calcetines” o “anuncios de calzado” o “anuncios de zapatería” concentran 16 respuestas en los adultos. Los niños, en cambio, dicen “calcetín” o “calcetines”, sin más. En la otra foto, la respuesta “llaves” concentra a 23 adultos y a 7 niños.

El siguiente conjunto es el de las fotos de letreros arriba de las puertas de entrada de diferentes negocios: taller de bicicletas (foto 20), miscelánea (foto 14) y farmacia (foto 13). Aquí también niños y adultos responden de la misma manera, interpretando el carácter comercial del anuncio. En los adultos predominan las respuestas que consisten en dar el nombre del tipo de negocio, o el nombre particular del negocio o de lo que allí venden (por ejemplo: “agencia de bicicletas”, “anuncio de bicicletas”, “el nombre del taller”, “el nombre de la tienda”, “anuncio de donde venden refrescos”, “dice tienda”, “farmacia”, “el nombre del lugar”, “anuncio de eso que se vende en la farmacia”). Eso no implica que el tipo de negocio sea identificado siempre con precisión. La farmacia ha sido vista como entrada del metro, como supermercado o como banco; el taller de bicicletas ha sido identificado a veces como tienda de pinturas, mueblería, gasolinera o carpintería; etc. Y lo mismo en los niños.

Vamos a considerar ahora las dos fotografías de camiones donde el texto visible concierne a los productos transportados: BIMBO (marca de panes) y GAS (nombre

del producto, sin marca). Los adultos consideran en ambos casos los textos como propagandas comerciales; los niños no tienen dificultad con el pan Bimbo (marca muy conocida) pero tienen mayores dificultades con el gas, donde lo que predominan son las respuestas *Nom.* En este caso consideramos las respuestas “tubos”, “bombas” o “camión” como respuestas nominales, y éstas son las que predominan en los niños por dificultad para identificar esos objetos con envases de gas de uso doméstico. El conocimiento del mundo favorece a los adultos en este caso.

Pero el conocimiento del mundo favorece a los niños en el caso de la foto 16, transporte escolar. Aquí los adultos hacen una interpretación de tipo comercial del texto, en tanto que los niños se dividen entre la interpretación no-comercial y la comercial. En este caso el texto PRECAUCIÓN TRANSPORTE ESCOLAR se consideraba como siendo el objeto de una interpretación de tipo comercial cuando los sujetos decían, por ejemplo, “que llevan algo de reparto”, “el nombre de la fábrica donde trabaja”, y de carácter no-comercial cuando decían “suban, niños”, “que no se suban los señores porque este es el camión de unos niños”, “camión de escuela” o “escuela”.

En la foto 15 (texto CHEVROLET) vuelven a aventajar los adultos a los niños. Los adultos interpretan el texto como teniendo intención comercial (“la marca de la camioneta”, “el modelo”, “Ford” o “Chevrolet”, “anuncio de que se alquila la camioneta”, “dice qué servicio andan dando”). Los niños dicen: “camión”, “camioneta”, “para saber que es una camioneta”, “para que diga camioneta”.

En la foto del carrito repartidor de refrescos y hot dogs (foto 3) los niños y adultos se comportan de manera similar. Todos interpretan el texto como el nombre de lo que allí se vende, la marca, el precio de lo que venden, etc.

En la última foto que vamos a considerar (número 19) se trata de una propaganda de tequila, sin contexto, que presenta una mano dibujada. Como ya dijimos, reaparecen aquí las interpretaciones de tipo nominal, tanto en niños como en adultos (“mano”, “dedo”). Los adultos tienen 18 interpretaciones de este tipo y 5 los niños, lo que, proporcionalmente, es casi lo mismo en ambos grupos. Los otros adultos recurren a la fórmula general “anuncios” (sin especificar de qué) aunque algunos consiguen imaginar “anuncio de pie”, o “de mano”, o “de guantes”, “anuncio de fábrica” o “anuncio de tarjetas de banco”. Dos adultos interpretan: “para poner nuestras huellas para firmar” y uno se acerca a una interpretación médica: “para curar algo de la mano o del pie” (lo cual es muy próximo a la feliz expresión de un niño: “pedicurista de manos”).

Comparando los datos de niños y adultos se observa que:

- El sentido general de los textos ha sido bien identificado, ya que predominan las interpretaciones comerciales cuando las fotos son de textos comerciales, y las no-comerciales cuando las fotos son instrucciones o prohibiciones de carácter cívico.

- Hay mayor cantidad de respuestas “nombre del objeto” (fuera de toda funcionalidad) en los niños que en los adultos, pero en ningún caso estas respuestas superan el 50% de las respuestas de los niños.
- Los niños dan muchas más interpretaciones textuales que los adultos. Los niños se atreven a anticipar el contenido preciso del texto, en tanto que los adultos nos remiten indirectamente a dicho texto, sea a través de la función, de la clase de carteles a la que pertenece, o dando una serie de alternativas, sin optar por ninguna de ellas.
- Aunque los resultados con niños sean provisorios (dado lo exiguo de la muestra y su composición) sugieren que la hipótesis del nombre —que predomina masivamente cuando presentamos textos acompañados de imágenes, fuera de todo contexto funcional— resulta atenuada (aunque no anulada) cuando los textos aparecen en un contexto funcional, y no se pregunta sólo por el “qué habrán puesto allí” sino también sobre el “por qué” y el “para qué”.
- Los adultos analfabetos presentan anticipaciones significativas pertinentes para los textos presentes en el espacio urbano. El uso que ellos hacen de la “información que acompaña el texto” demuestra su conocimiento de la funcionalidad de la escritura en el medio urbano. Si aceptamos que las anticipaciones significativas son un componente esencial del proceso de lectura, este dato adquiere relevancia pedagógica: dado el conjunto de “lo que podría decir allí” es más fácil llegar a “lo que realmente dice”. Es más fácil, porque no delegamos en las letras toda la carga significativa, sino que comprendemos que *esas* letras, en *ese* contexto, solamente pueden vehiculizar un conjunto finito de mensajes, mientras otros quedan excluidos. No son sólo las letras “las que dicen lo que dicen”. El contexto también contribuye a la obtención de significado.

ILUSTRACIÓN 1

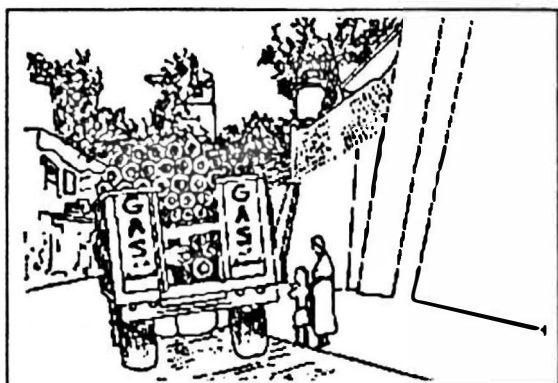


ILUSTRACIÓN 2

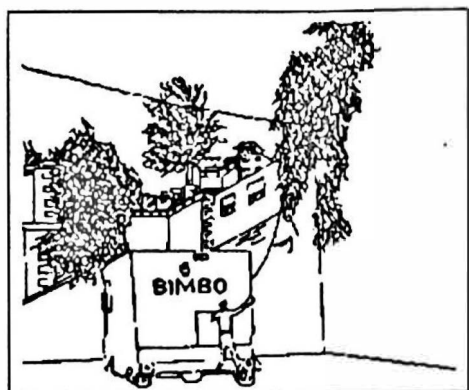


ILUSTRACIÓN 3

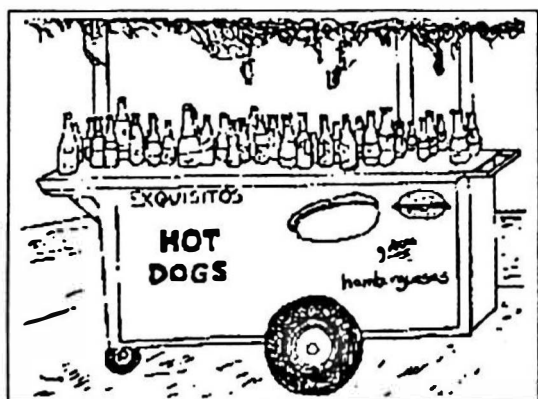


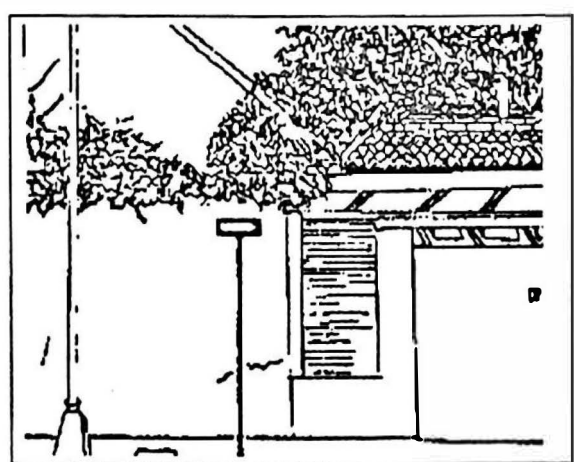
ILUSTRACIÓN 4



ILUSTRACIÓN 5



ILUSTRACIÓN 6



Nota del editor: Las ilustraciones que aquí se presentan son croquis de las fotos utilizadas en este estudio, mismas que no pudieron incluirse en su forma original por no estar dispuestos los negativos al momento de hacer esta impresión.

ILUSTRACIÓN 7

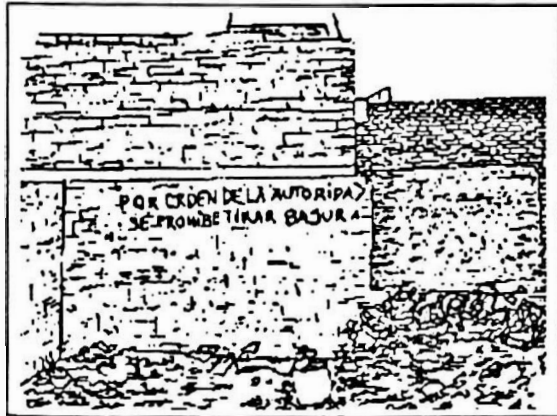


ILUSTRACIÓN 8



ILUSTRACIÓN 9

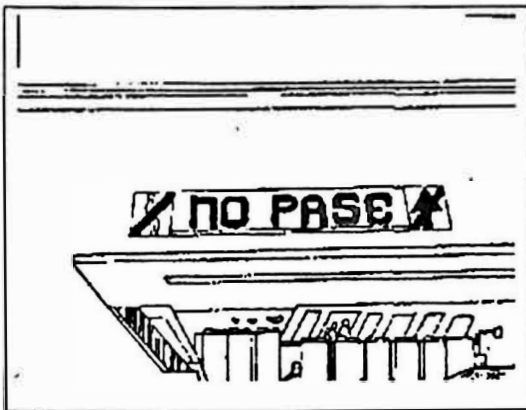


ILUSTRACIÓN 10



ILUSTRACIÓN 11

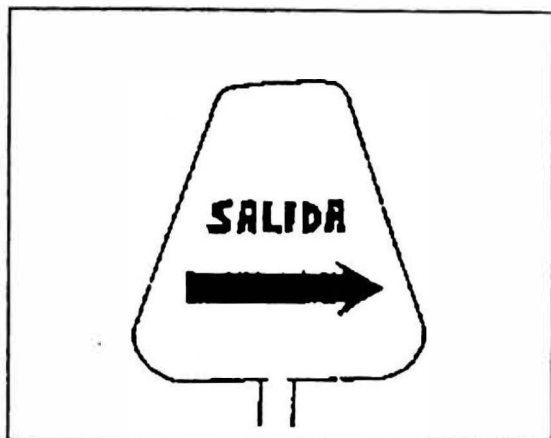


ILUSTRACIÓN 12

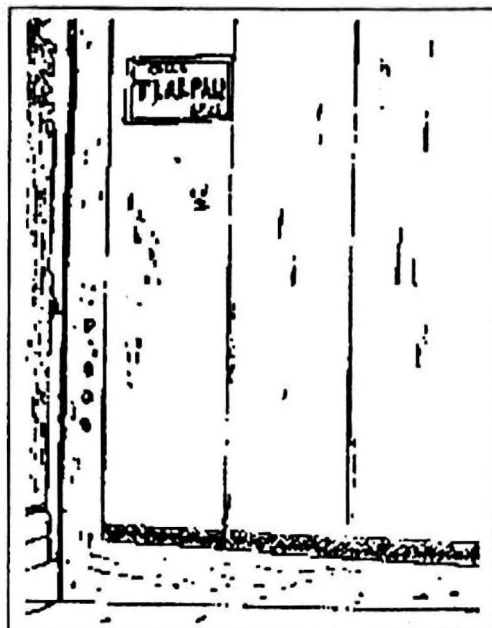


ILUSTRACIÓN 13

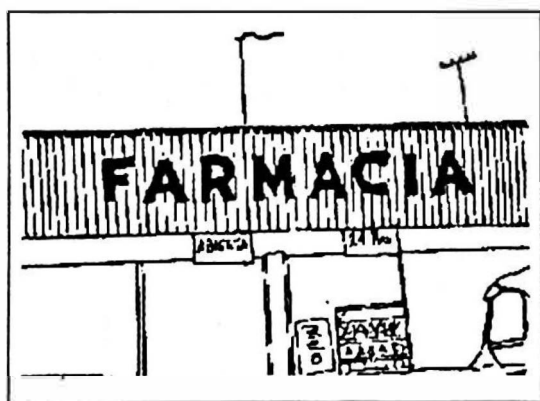


ILUSTRACIÓN 14



ILUSTRACIÓN 15

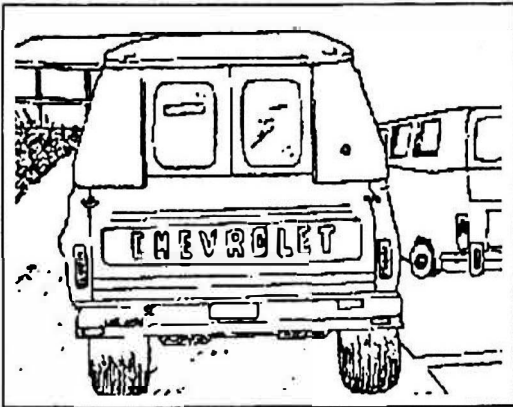


ILUSTRACIÓN 16

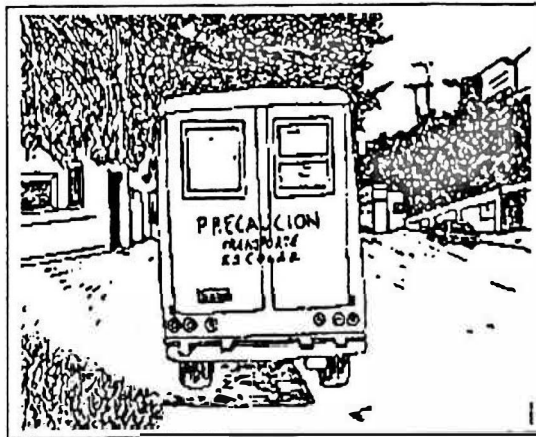


ILUSTRACIÓN 17

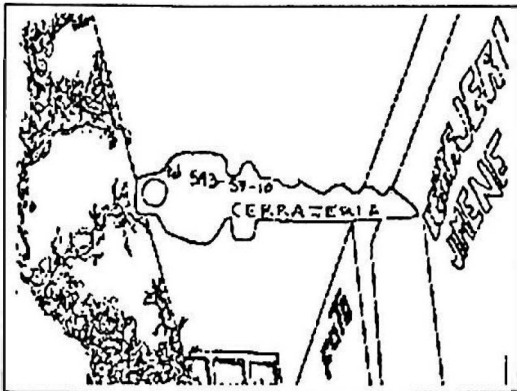


ILUSTRACIÓN 18

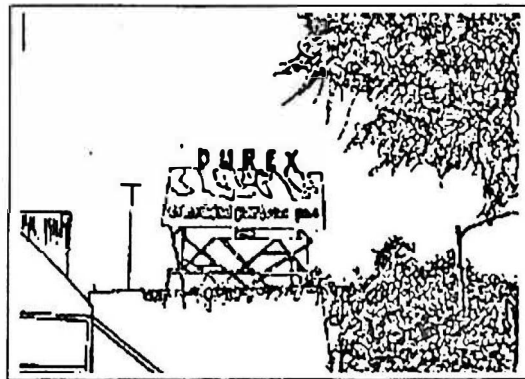


ILUSTRACIÓN 19



ILUSTRACIÓN 20

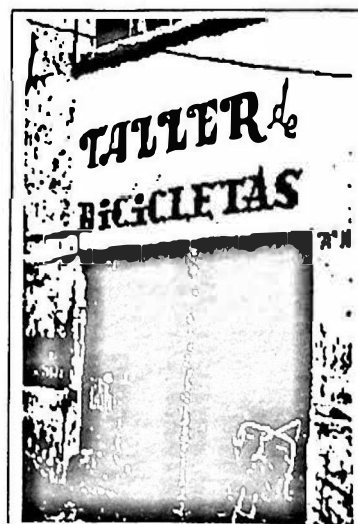


ILUSTRACIÓN 21



ILUSTRACIÓN 22

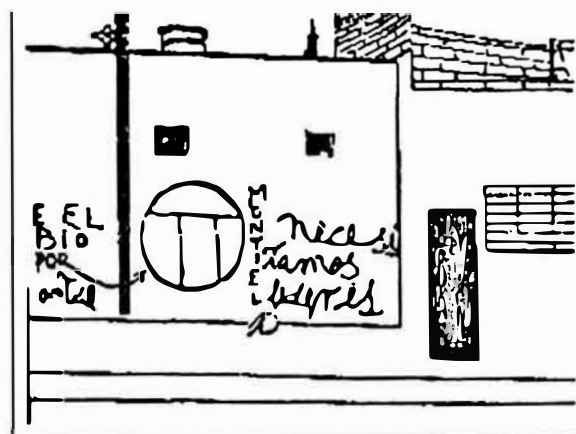


ILUSTRACIÓN 23

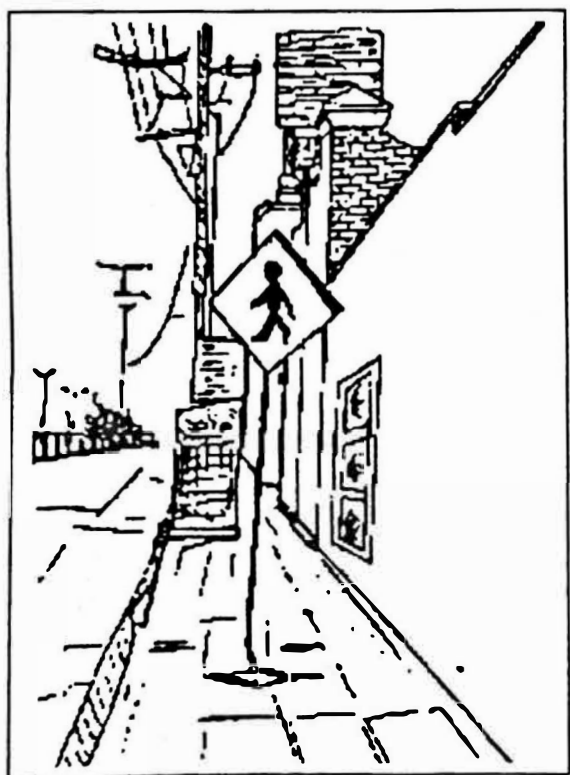
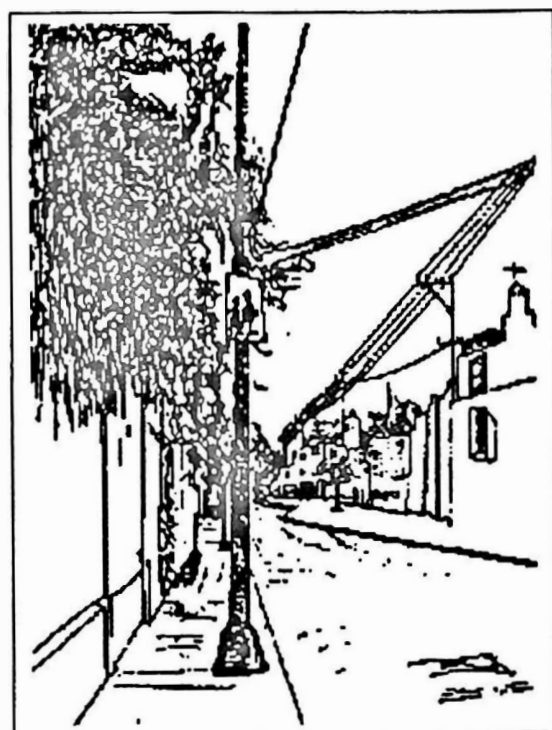


ILUSTRACIÓN 24



CAPÍTULO VIII: TESTIMONIOS

Esta investigación estaba centrada, como hemos visto, en las conceptualizaciones de los adultos analfabetos acerca del sistema de escritura (relación entre lengua oral y lengua escrita, condiciones de interpretabilidad de un texto, distinción entre grafías-letras y grafías-números, etc.). Sin embargo, tratamos de recoger algunos otros datos referidos básicamente a lo que mencionamos en la introducción de este trabajo: la manera de vivir la situación de no-alfabetizado. Estos datos son básicamente testimoniales, y como tales queremos reportarlos aquí.

Por una parte, tratamos de recuperar la imagen de la escuela que algunos de estos sujetos podían tener por haber asistido a un plantel escolar durante corto tiempo, o la que otros podían tener de la escuela a la que no pudieron asistir. Por otra parte, tratamos de comprender qué cambios estiman ellos que tienen lugar como consecuencia de la alfabetización: ¿cambiarían sus condiciones de trabajo si supiera leer y escribir?; ¿cambiaría su vida cotidiana?; ¿siente “vergüenza de no saber”?; ¿cambia la manera de pensar, la manera de actuar, la forma de hablar?

Comencemos por *las experiencias escolares* de estos sujetos. El lugar de origen (urbano o rural) es una variable importante. Como lo dice *Carmelo* (26 años), de origen rural, cuando le preguntamos si alguna vez ha sentido la necesidad de saber leer y escribir:

Bueno, aquí en el D.F., porque en la provincia no se necesita, bueno, sí se necesita, pero no tanto porque allá anda uno en el campo y lo que quiere uno es comer, y aquí sí porque sale uno de su casa y hay que saber leer... para ver dónde va uno... cualquier cosa que encuentra uno para saber cómo irse y todo, más un periódico para irlo leyendo... Se necesita mucho aquí.

De los 21 sujetos que nunca recibieron instrucción formal, solamente 9 dicen haber recibido alguna vez (y en dosis diversas) instrucción informal de sus propios hijos (3 casos), de compañeros de trabajo o amigos (3 casos), de su cónyuge (2 casos) o de sus hermanos (1 caso). La mayoría de ellos justifican la falta de asistencia a una institución educativa por razones de restricciones económicas (por necesidad de trabajar de niños, por ser los mayores de la familia, o por ser huérfanos). Este dato frío, poco relevante en sí mismo, cobra otra dimensión cuando restituimos la realidad que se expresa a través de la boca de estos sujetos:

Cresencio (51 años, oriundo de Michoacán)

¿Nunca fue a la escuela?

“No, no fui.”

¿No había escuela?

“Sí había pero estaba lejos, casi más de una hora caminando.”

Entonces los niños no iban.

“Sí iban. Pasaba el carrito y cobraba.”

Pero usted no podía.

“No, pues para ir hasta allá a la escuela... Cobraban poquito, 5 centavos. Si iban los que tenían posibilidades, pero nosotros no podíamos, en aquel tiempo era mucho, imagínese, cuando se trata de ir a misa, con 5 centavos yo me desayunaba. Ese pancito que ahora creo cuesta un peso, valía un centavo y un jarro de atole un centavo.”

Paulino (30 años)

“Yo la primera vez que vine yo aquí estaba yo yendo y viniendo. Pero ahorita tengo como año y medio. Aquí venía y iba de vuelta también pa’ mi rancho.”

¿Nunca fue a la escuela?

(Niega con la cabeza).

¿Nunca? ¿Ni un día?

(Idem)

¿Y su familia, padres, hermanos?

“Tengo hermanos y mi mamá.”

¿Sus hermanos fueron a la escuela?

“Dos sí.”

¿Más grandes o más chicos?

“Más chicos. Nosotros somos huérfanos.”

¿De padre?

“Sí, de padre.”

¿Y qué hizo de chico?

“En tiempo que pude yo ya andar en bestia, en animal, mi mamá nos alquilaba a trabajar con los... Nosotros no que estuviéramos pagados, pero nos tuvo que dar la comida, y así la pasé hasta que pudimos trabajar. Ya grandes, grandes de 10 años p’arriba tuvimos que trabajar, ya grandes nosotros quedamos huérfanos, la tierra... así a sembrar por cuenta de nosotros.”

¿Sintió necesidad de saber leer alguna vez?

“Pues sí, claro que sí, pero no se pudo. Y no se pudo porque en aquel tiempo, como le digo, mi madre apenas la iba pasando y había que darle de comer a nosotros y había que trabajar la tierra. Y no había ni escuela. Y si hubiera nosotros no teníamos tiempo, no teníamos tiempo entonces de meternos a la escuela, y no comíamos.”

¿Cuándo sintió que le haría falta saber leer?

“Pues allá no sirven las letras porque no es igual que aquí... se ocupa mucho aquí, uno sabe leer o no se mantiene, uno no la pasa bien. Y allá... es otro trabajo, no es igual que aquí. Allá trabaja uno... cómo le dijera, como animal casi va, para ganarse la vida. Y aquí más o menos la lleva uno. No es tan matado como allá.”

Entonces lo necesitó más cuando vino para acá.

“Sí, aquí es cuando la necesitaba yo, pero no se pudo.”

Celia (50 años, oriunda del estado de Hidalgo).

¿Cuánto tiempo tiene de vivir en el D.F.?

“¡Uy! más de 25 años.”

¿Y allá fue a la escuela?

“No, yo no fui, como quedé huérfana muy chica, entonces ya ve que el huérfano... siempre... les dan cualquier quehacercito pero no lo mandan a uno.”

¿Había escuela en su pueblo?

“Pues sí, sí hay y sí había pero no me mandaron.”

Aurelia (48 años, oriunda del estado de México).

¿Ud. nunca fue a la escuela?

“No, cuando estuve chica, en la casa, pues mi mamá trabajaba y yo era la que cuidaba a todos los hermanos. Somos trece...”

¿Nunca tomó cursos de alfabetización?

“No, estuve con mi hermana y ella me estaba enseñando, pero falleció y ya... se me olvidó y ya no volví a hacerle la lucha.”

Himelda (44 años, oriunda de Michoacán).

¿Cuánto tiempo tiene de vivir en el D.F.?

“Como 17 años.”

¿Había escuela en su pueblo?

“Sí.”

¿La mandaron a Ud. de chica?

“Nunca, nunca.”

¿Por qué?

“Quién sabe. Todas mis hermanas saben leer. Nomás yo no.”

¿Ellas a dónde iban a la escuela?

“Allí al rancho, allí mismo.”

Antonio (65 años).

¿De dónde es Ud?

“Del estado de Guanajuato, y pues no se usaba de esto (leer y escribir). En mi juventud yo cuidaba los animales, arando la tierra, sembrando, parchando, recogiendo maíz para la casa...”

¿Nunca fue a la escuela allá en Guanajuato?

“No. Aunque una vez fue un profesor allá al rancho donde estábamos, y lo corretearon a pedradas... Y esa fue la causa de que nos quedáramos burritos.”

Cornelio (61 años, oriundo de Veracruz, vendedor ambulante).

¿Alguna vez fue a la escuela?

“Nunca, señorita. Sí había en mi pueblo pero todo muy decaído y en ese tiempo no se preocupaban nuestros padres por eso. Y por eso o por dejadez mía nunca fui a la escuela. Usted sabe cómo es la vida en provincia, así que nunca tuve la dicha de entrar a un plantel educativo.”

¿Ha notado que le hace falta leer y escribir?

“Bastante. En todo aspecto. En el comercio, como es natural, pues la base fundamental es la lectura. Yo afortunadamente sí la necesito pero tengo cierta mentalidad de poder desarrollar a lo que está a mi alcance y poder trabajar.”

¿Y hacer cuentas?

“Las hago mentalmente. Sé dar el cambio, ni dar más, ni dar menos”.

¿Pero los números no los conoce?

“No los ejerzo. No, señorita. Todo es a base de mentalidad.”

Antonio (32 años, oriundo del D.F.).

¿Ud. nunca fue a la escuela?

“Que recuerde yo, ni un día fui. Porque yo me salí de mi casa a la edad de 7 años para ayudar a mi jefa. Me fui a trabajar. Yo vendía revistas, también fruta, así también como tacos, en la calle, en un carrito. Vendía llaveros, pulseras, gargantillas, todo.”

¿Y cómo le hacía para las cuentas?

“Para hacer cuentas nomás sabía de un señor que así de pura memoria yo agarré para enseñarme.”

¿Sabe cómo dar el cambio?

“Yo aprendí. Trabajaba en una panadería y yo cobraba. En el papelito que me daban venía cuánto era y yo daba el cambio.”

¿Y eso lo puede escribir o no?

“No, lo hago en el pensamiento. Una cuenta yo la he hecho solamente en el pensamiento”.

Estos ejemplos ilustran las dificultades principales aducidas en el caso de quienes nunca recibieron instrucción formal. Cresencio nos da la medida exacta de su distancia real con respecto a la escuela: el precio de un desayuno. Comer o aprender. También Paulino vivió de niño esa dicotomía, agravada por la orfandad pero mitigada porque “allá (en el campo) no sirven las letras”. Celia también aduce la orfandad como causa principal de no haber asistido a la escuela. Aurelia asume desde pequeña su rol de “suplente” de la madre en el cuidado de sus hermanos. Himelda se evade, y guarda para sí lo que seguramente piensa de su situación. Antonio, a pesar de ser del D.F. también estuvo obligado a ingresar al mundo del trabajo justamente a la edad en que otros niños ingresan a la escuela. El otro Antonio, por su parte, nos restituye la otra cara del problema: el profesor correteado a pedradas. Y Cornelio nos cuenta, con expresiones de antología, y en los términos más académicos posibles, su falta de relación con la escuela y con los contenidos escolares.

Queda también ilustrado a través de estos ejemplos en qué puede consistir la “instrucción informal” (casos de Aurelia y Antonio).

Veamos algunos ejemplos de sujetos que recibieron algún tipo de instrucción formal.

Victoria (50 años, oriunda del estado de Jalisco).

¿Le gustó ir a la escuela?

“Sí, sí me gustó. Las conocí todas (las letras) y las hacía todas pero... no las podía juntar.”

¿Hasta qué año llegó?

“No, cuando yo era chica no se estudiaba hasta ningún año, nada más era que supieran leer y escribir. Allá no se llaman primer año, segundo año, tercero, nada más el chiste era que supieran leer. [...] Cuando a mí me enseñaron nada más me decía dónde iba a terminar la vocal, ¿verdad?, pero yo nunca supe, yo nunca...”

Jesús (32 años, oriundo del estado de Guerrero).

“No, yo no pude aprender en la escuela.”

¿Ud. fue mucho tiempo a la escuela?

“No, no me dejaron mucho porque yo fui el mayor de todos.”

¿Y tenía que ayudar?

“Tenía que ayudar a acarriar la leña, en burro.”

¿Cómo cuánto tiempo fue a la escuela?

“Como dos meses.”

¿Qué edad tenía?

“Como... siete años.”

¿Y ya nunca volvió?

“No... es que cuando era yo chiquito me agarraron los animales... son los... los chanes. Son como los duendes. Así les dicen aquí ¿no? Pues, dicen que me entró aquí en la cabeza y este... un señor me... Es que ya estaba tendido. Estaba chiquito. Estaba tendido y un señor me curó, y por eso es que no pude yo leer.”

Trinidad (55 años, obrero de origen rural).

¿Ud. fue a la escuela cuando era chico?

“Pues un tiempo fui, pero no duré mucho en la escuela.”

¿Cuánto tiempo duró?

“Duraría yo como dos meses. Estaba yo chico.”

¿Y por qué se salió?

“Es que, ahora sí que mi mamá se murió. Luego usted sabe que con madrastra ya no es igual. Me dejaron al abandono. Fui creciendo y nadie me obligó a ir a la escuela. Me crié con un tío, pero él también se murió. Para mí era igual. Cuestión nomás de trabajar al campo. En ésas me la he pasado desde chico y así me fui, trabajando.”

Y esos dos meses que fue a la escuela, ¿qué le parecieron?

“Me parecieron muy bien, nomás que después usted sabe que los abuelitos: a trabajar, ¡qué estudiar ni qué estudiar! Teníamos que trabajar. Tenía yo los hermanitos chicos y era yo el más grande y pues a entrarle. Y ya esos muchachos fueron creciendo y ya los pusimos... a lo que es la lectura, ¿no?, y únicamente yo no podía atender a dos cosas de ir al colegio y de ir a trabajar. En el campo siempre es más pesado. Que como ahora que en una fábrica. Allí empezábamos a trabajar a las tres de la mañana y veníamos a acabar hasta las cinco de la tarde.”

¿Y como cuándo le hace falta leer y escribir?

“Pues... viera usted que sí, a veces me hace falta y a veces no. Con lo poquito que va uno haciendo, el trabajo que nos obliga, pues lo hacemos.”

¿Y reconoce todas las letras o nada más algunas?

“Nada más algunas. Ya para la edad que tengo pues yo creo que ya no es justo que estudie yo para ingeniero, ¿verdad? Por lo menos ahí me voy yendo.”

Francisco (64 años, oriundo del estado de Guanajuato).

¿Ha ido Ud. a la escuela?

“He ido muchas veces, cuando estaba chiquito, pero soy duro de cabeza. Mi jefa me decía que yo vivía líricamente. Me dicen algunos: ‘Tú vives cómodamente’. Es porque lo administro [el cerebro]. Pura mentalidad. Mi jefa me decía que no me faltaba para ser licenciado lírico.”

Valentina (25 años, de origen rural, estado de Jalisco).

¿A usted no la mandaron a la escuela?

“Sí fui a la escuela, pero chamaca. Nos íbamos a jugar a la milpa y no entrábamos a la escuela. Y ahora veo que está haciendo falta la escuela. Mi mamá decía que nos mandaba diario a la escuela... Pues sí nos mandaba, pero no entrábamos. Yo y otro hermano tampoco sabe leer.”

¿Y cuándo se vinieron al D.F.?

“Yo me vine de 8 años porque mi mamá tomaba mucho y se peleaba con mi papá. Y a mí me daba mucho miedo verlos pelear, porque cuando se peleaban se agarraban a cuchillazos. A mí me daba miedo verlos ahí cómo estaban sangrando, y me salí de mi casa. Pero con el permiso de mi mamá. Me vine con mi madrina. Ella fue la que me recogió y habló con mi papá.”

¿Y usted que hizo de chica?

“Cuando me vine estuve como 2 meses con ella y luego me pusieron a trabajar en una casa. Me pusieron a trabajar de lavatrastes. Me acuerdo que me daban 40 pesos.”

¿Y allí estaba todo el día?

“Sí todo el día. Allí me vestían y me calzaban”.

¿Cuántos años tenía cuando empezó a trabajar?

“Como a los 8 años.”

Alejandro (17 años, obrero, de origen rural).

¿En tu pueblo nunca pudiste ir a la escuela?

“No, dijeron que ya no podía entrar porque tenía 12 años, que ya estaba yo muy grande.”

¿Y cuando eras chico?

“No, mis papás no tenían dinero para todo lo que pedían.”

Reynalda (24 años, origen rural).

¿Ha sentido que le hace falta saber leer y escribir?

“Pues fíjese que sí. Yo hace tiempo fui a la escuela. No mucho, como un mes o quince días que fui aquí a la nocturna, pero... como que no me gustó, pues

era nada más puro juego, por lo mismo que casi no nos enseñaban nada. Trataba yo de aprender, pero lo mismo de que no nos enseñaban bien y yo me imagino que uno ya es grande, ya por el estudio yo me imagino que ya no aprende uno. Lo que no hace uno de chico para aprender ya me imagino que uno ya no tiene memoria para aprender cuando ya es grande. Yo me imagino que si lo hubiera hecho antes, cuando nadie me hubiera... Es que cuando empecé a ir a la escuela ya tenía yo a la otra niña y tenía yo miedo que se fuera a caer.”

Entonces lo que tenía eran muchas preocupaciones.

“Sí, muchas. Entonces una parte de eso y otra de lo mismo de ser ya grande, yo ya no voy a poder.”

¿Cómo no! Hay muchos métodos para enseñarle a la gente grande y muchos aprenden muy bien.

“Tal vez algún día podría yo aprender, pero como que se me hace muy trabajoso. Pues yo digo que sí, pero si yo hubiera ido de chica... Porque algunos de la familia, suponiendo mis hermanos, que somos muchos, fuimos mucha familia, entonces sólo alcanzaba para que metieran unos a la escuela y otros no. Entonces casi yo fui la única que no... como no les alcanzaba a mis padres para... les pedían muchas cosas y no les alcanzaba para mandarnos a todos. Pues como luego dicen: (¿Por qué no aprendió?), pero como yo era la única mujer, pues yo era la que hacía todo. La única mujer, entonces por eso no me metieron a la escuela.”

Cuando fue a la escuela esos días, ¿qué le enseñaron?

“Pues me enseñaron puros palitos. Puros palitos y bolitas nada más.”

¿Y las letras? ¿Por ejemplo la A?

“Pues la A, la A me la sé por el hecho de que nada más así la hacía, pero de mí que me salió que era la A, y la A... La A es la única que tengo.”

Gregorio (46 años, oriundo del estado de Veracruz, de origen rural).

¿Alguna vez fue a la escuela?

“De chico sí fui, pero no aprendí.”

¿Cuánto tiempo fue?

“Como tres años, pero no salí de primero.”

¿Y por qué cree que haya sido así?

“Es que los profesores eran bien malos. Nos pegaban con un palo, y otros compañeros, otros chavos, nos pegaban. Conozco las letras un poco, pero no las sé juntar.”

Los que fueron algún tiempo a la escuela llegaron a lo sumo a conocer las letras, pero no las podían “juntar”, como ellos mismos dicen. O no salieron de primero, como dice Gregorio, a pesar de permanecer más tiempo. No aprendió porque era “duro de cabeza”, dice Francisco, pero mitiga rápidamente esta visión devaluadora, al contraponerla a otra de signo contrario: sabe administrar su cabeza, es “pura mentalidad”, “licenciado lírico”. A Valentina la mandaban a la escuela, pero se escapaba a jugar a la milpa (razones no le faltaban para escaparse a donde fuera, dada su situación familiar). Alejandro no pudo entrar por ser demasiado grande. Jesús y Trinidad apenas si fueron unos dos meses: uno sale al perder a su madre y el otro por ser el mayor de todos. Así como Francisco asume la culpa de no haber aprendido por ser “duro de cabeza”, Jesús se escuda en los “chanes” que se le metieron en la cabeza y le impidieron aprender. Sólo dos se atreven a criticar abiertamente a los maestros o a los procedimientos empleados: Gregorio, cuyo recuerdo es “que los profesores eran bien malos; nos pegaban con un palo”; y Reynalda, que hizo una experiencia en la nocturna donde le enseñaron “puros palitos y bolitas, nada más”.



Pasemos ahora a tratar de comprender los *cambios* asociados con la alfabetización, tal como estos sujetos lo conciben. Esta conversación se introducía con una pregunta de carácter muy general: ¿usted cree que cuando la gente aprende a leer y escribir algo cambia? *María* (40 años) respondió:

“Sí, en la forma de hablar. Hablan diferente a lo que no sabemos nosotros explicar.”

Esa respuesta de *María* nos llevó a introducir explícitamente la siguiente pregunta: ¿usted cree que cambia la *manera de hablar* de la gente cuando aprende a leer y escribir?

Las respuestas a esta pregunta específica fueron muy variadas e instructivas:

- a) Algunos piensan que las palabras se saben pronunciar solamente cuando se saben leer:

“Sí cambia en el sentido de que se sabe expresar en otra forma. Como yo por supuesto digo la *suidá*; no se dice así, ¿verdad? Y yo no puedo decir eso. Para ir a *Tlacteloco*, tampoco puedo decir. [...] Pues sabiendo leer allí donde dice ya sabría yo cómo, pero así no puedo pronunciarlo, o veinte de *no diembre* tampoco puedo decirlo bien; si supiera leer lo pronunciaría, pero así no” (*Virginia*, 55 años).¹⁸

¹⁸ Los nombres corresponden a: ciudad, Tlatelolco, 20 de Noviembre.

“Porque *por la misma letra se entiende uno hablar*, y por eso va uno a la escuela porque le van a enseñar: esta palabra va así, y se dice así” (Paulino, 30 años).

- b) Otros piensan que solamente sabiendo leer es posible utilizar un discurso elaborado, emplear las palabras pertinentes, hablar en lengua culta:

“Sí, cambia, porque *hablan las cosas al derecho*, porque lo saben, y uno que es más asno luego le salen mal. Pues los que sí, por la lectura...” (Antonio, 65 años).

“Como por ejemplo, cuando está hablando con una persona que es importante tiene uno que hablar con palabras... Porque cuando hablo yo en veces me llego a turbar así, y luego digo en verdad no me debo de turbar, no sé leer pero más o menos *tengo que decir las palabras completas*, luego yo digo que ya sabiendo leer y escribir ya no se turba uno” (Jesús, 21 años).

“Sí, cambia su... el que sabe leer más cambia su... Digamos que se atranca la lengua, que *no puede bien la letra*, y ya que sabe leer *ya mueve bien la lengua*” (Higinio, 59 años).

“...cuando uno ya sabe leer sabe uno *juntar muchas palabras*, ya no habla uno con groserías, sino decentemente” (Francisco, 21 años).

“Sí, los que saben leer tienen más o menos, *diferente palabra*, pues ya tienen todo aquí en la cabeza... grabado... y los que no saben leer... pues no saben... nada” (Paula, 35 años).

- c) Otros hacen alusión a cambios tanto en la forma como en el contenido del discurso:

“Hay personas, bueno, como las que ya saben mucho, y hay personas que no saben leer y *les preguntan y no saben ni qué contestar*, y yo me imagino que los que ya saben leer y escribir y todo, pues ya se les hace fácil contestar las preguntas que se les hacen” (María Paz, 21 años).

“Hablan diferente a lo que no sabemos nosotros explicar” (María, 40 años).

- d) Otros afirman que cambia la manera de hablar porque se conocen otras cosas (tienen otros conocimientos):

“Yo digo que sí. Cambia porque ya sabe muchas cosas de... ideas que uno no sabía ahora sí lo sabe. Pues ellos se ponen... saben leer muy famosos luego luego” (*Alejandro*, 17 años).

“Sí cambia... Pues yo digo que pueden leer más bien, y comprenden más las cosas” (*Hilaria*, 27 años).

“Hablará diferente, con lo que estudian se dan cuenta más. Hablan muchas cosas que uno no sabe; las saben leer, leen cualquier cosa y se acomodan a hablar bien” (*Gregorio*, 53 años).

- e) En algunos casos los cambios en la forma de hablar se confunden con cambios ligados a la manera formal de comportarse:

“Pues sabiendo leer y escribir aprende más cosas, y uno ya sabe pues comportarse con... con gente que uno casi no conoce, ¿verdad?” (*Quintila*, 24 años).

“Pues sí, se siente más allegado uno a las cosas, por ejemplo se va uno desempeñando más al leer. Sí, porque a veces la riega uno... Por ejemplo, yo aquel “primero se dice uno”, ya entonces pues se sabe que uno no se debe pronunciar primero” (*Regino*, 24 años).

- f) Son apenas tres los que piensan que no siempre tienen lugar estos cambios, como consecuencia de la alfabetización, sino que “depende de la persona”. El caso más claro es el de Trinidad, que ya hemos citado en la introducción de este trabajo. Otro es el siguiente:

“Para mí hay muchas personas que no, que no cambian, porque son muchas personas que porque saben leer mucho empiezan a decir unas cosas que no deben de decirlas, vez como yo a veces nomás oye uno pláticas y esos que andan nomás dice y dice así lo que no se debe, por eso para mí creo yo que no siempre cambia...” (*Martín*, 31 años).

- g) Finalmente, hay otros tres que admiten cambios en otras esferas (el conocimiento, por ejemplo) pero *no* en la manera de hablar:

“No, nomás digo que saben muchas cosas más que yo” (*Victoria*, 27 años).

Independiente o conjuntamente con estos cambios en la forma de hablar, la mayoría de los sujetos interrogados admiten cambios en la forma de pensar, en los conocimientos o en la forma de comportarse (forma identificada como “cultura” o “refinada”). Por ejemplo, piensan que los sujetos alfabetizados tienen “ideas que uno no sabe” o “pensamientos mejores”; o bien que tienen más conocimientos, definidos de una manera vaga (“comprenden más las cosas”, “no están tan ignorantes”, “sabrán más cosas”, “se dan cuenta mejor”). Ninguno hace referencia a un conocimiento específicamente libresco, pero dos sujetos —obreros en una fábrica de trabes— hacen referencia directa al conocimiento ligado a la práctica laboral: los alfabetizados “conocen todos los planos” o “saben ver los planos, saben qué tantas medidas”. Uno solo se refiere al conocimiento que puede obtenerse de revistas: el que sabe leer “va sabiendo lo que la revista o el cuento dice”. Y uno solo hace referencia explícita al conocimiento no-libresco: ellos saben “cosas que ven de las partes que van”.

En cuanto a los cambios en la forma de comportarse hay algunos sujetos que lo verbalizan explícitamente: un alfabetizado “sabe darle su lugar a las personas”, “ya sabe comportarse con gente que uno casi no conoce”, saben “cómo empiezan a desempeñarse a hablar, o a decir algo por cual motivo”. En resumen: “la escuela da más decencia”, como dice Trinidad.

Apenas un tercio de los sujetos hace referencia espontánea a posibles cambios en las condiciones laborales como consecuencia de la alfabetización. Los otros no se pronuncian en sentido negativo, pero tampoco aluden a eso cuando les preguntamos qué es lo que cambia cuando una persona sabe leer y escribir. Todas las referencias espontáneas son en el sentido de un mejor trabajo que permita ganar más dinero. Para dar sólo dos ejemplos:

“Sin eso no se puede trabajar, ya ve que para cualquier trabajo chico se necesita la letra” (*Celia*, 50 años).

“Allá anda uno rodando, no tiene uno lo suficiente; como letrado tiene para mayormente” (*Antonio*, 65 años).

En un punto están de acuerdo casi todos los sujetos: saber leer y escribir cambia la vida cotidiana, da más confianza en sí mismo, en la propia capacidad de expresarse, y permite superar la vergüenza de no saber delante de los otros:

“Yo hablo con duda” (*Francisco*, 64 años).

“Yo me turbo” (*Jesús*, 21 años).

“Pueda ser que sí o pueda ser que no (que sí o que no cambien con la alfabetización) pero... pues es un orgullo saber. Uno envidia a los que saben leer” (*Andrés*, 45 años).

“Hasta para ir a comprar una cosa [...] Luego voy y ¿cuánto vale la cosa?, “ahí dice, ¿no sabe?” [...] Y es por eso que yo no voy casi a ninguna parte porque me da mucha vergüenza. [...] Me da vergüenza y ya no compro nada” (*Himelda*, 24 años).

“Y a veces le piden la firma y no la sé poner. Pues da pena, ¿no?” (*María*, 40 años).

“Pues luego que me preguntan mis hijos, mamá ¿qué dice aquí?, pues yo no sé...” (*Hilaria*, 27 años).

“Para salir... Uno ve el letrero del camión y pues como no sabe uno, pues uno tiene que andar preguntando y pues ¡le da a uno más pena!... Así se me dificulta mucho hasta para salir. [...] Me hace mucha falta ahora que mis hijos están en la escuela, porque luego ellos me preguntan y yo no sé” (*Quintila*, 24 años).

“Porque se dan cuenta dónde andan, pueden comprar, saben cómo se llama. Pues uno está adivinando... Puede uno ir a otra parte y sabe en qué lugar anda uno. Va uno y no sabe qué calle camina uno” (*Gregorio*, 53 años).

CONCLUSIONES INCONCLUSAS

A pesar de su longitud, éste es un informe inconcluso. Ha sido concebido como un informe de investigación proveyendo todos los datos necesarios que permiten sustentar las interpretaciones propuestas y evaluar interpretaciones alternativas. Esa es una de las razones de la profusión de ejemplos presentados. Otra de las razones para abordar en los ejemplos es la originalidad de estos datos: ellos constituyen, en nuestro conocimiento, el primer conjunto sistematizado de datos sobre las conceptualizaciones de los adultos no-alfabetizados acerca del sistema de escritura.

Quedan apenas esbozadas, a través de los diferentes capítulos, las similitudes y diferencias entre niños y adultos pre-alfabetizados. Las semejanzas son notables en muchos aspectos cuya relevancia teórica no es nada despreciable: los adultos manifiestan los mismos requerimientos de cantidad mínima y de variedad interna que ya conocemos en los niños; manifiestan similar distinción entre “lo que está escrito” y

“lo que se puede leer”, dificultades similares para manejar las relaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra escrita; etc. Pero también es cierto que no todos los niveles de conceptualización identificados en los niños se reencuentran en los adultos: los niveles más primitivos están prácticamente ausentes.

Las semejanzas coexisten con diferencias marcadas: una fuerte distinción entre las grafías-letras y las grafías-números, conjuntamente con posibilidades de cálculo mental que los niños no poseen; una comprensión de la importancia de las segmentaciones del texto que es poco frecuente en los niños; una comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita que tampoco los niños poseen en igual grado, etc.

Esta confrontación entre niños y adultos pre-alfabetizados no autoriza ninguna conclusión simplista. Es preciso hacer una interpretación *rigurosa e integrada* del conjunto de los datos para evaluar adecuadamente su significación teórica. Que los adultos repliquen, en cierta medida, los niveles conceptuales de los niños, refuerza el carácter constructivo —y no meramente receptivo— del proceso de apropiación de la lengua escrita que hemos enfatizado reiteradamente en otras publicaciones. Que repliquen dichos niveles no autoriza en modo alguno a concluir que estos adultos tienen déficits intelectuales, poca capacidad de abstracción, deficiencias lingüísticas o de cualquier otro tipo. Las dificultades epistemológicas que deben ser superadas en este proceso de construcción de la escritura eran insospechadas, precisamente porque se visualizaba esta adquisición como un logro instrumental y no como un auténtico proceso de conocimiento.¹⁹

Tal como lo señalamos en la Introducción, no fue ajena a los planteamientos iniciales la inquietud por comprender mejor las posibilidades de aprendizaje de los adultos en este dominio —crucial para su valoración social— y de revisar las presuposiciones que guían la acción alfabetizadora. A lo largo de los diferentes capítulos de este trabajo hemos ido indicando los puntos de mayor relevancia pedagógica. Y son muchos. Creemos que es a partir de datos de este tipo que puede comenzar a construirse una alternativa diferente: *ayudar al adulto a comprender el modo de funcionamiento de la escritura a partir de lo que él ya ha construido, a partir de su saber efectivo y no de su ignorancia*. No estamos proponiendo aquí un nuevo método de alfabetización. Estamos presentando los datos de base que permiten repensar de una manera profundamente diferente la práctica alfabetizadora. Estamos ayudando a redefinir lo que puede ser facilitador del aprendizaje y lo que puede ser impedimento. Estamos tratando de demostrar qué puede significar el respeto hacia el sujeto del aprendizaje. Para que este respeto, tantas veces invocado, deje de ser una expresión vacía es preciso conocer aquello que se pretende respetar.

¹⁹ Cf. J. Piaget y R. García, 1982, para comprender el significado que la epistemología genética atribuye a los procesos de construcción del conocimiento y la manera de concebir el desarrollo histórico de la ciencia.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio, E. Guajardo, N. Rodríguez, A. Vega y R. Cantú (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. (1981). *La posibilidad de escritura en la negación de la falsedad* (Cuadernos DIE 4). México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comp.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1982). Los proceso constructivos de apropiación de la escritura. En: Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.
- Piaget, J. y R. García (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI Editores.

LA ESCRITURA ANTES DE LA LETRA

La evolución de las conceptualizaciones de la escritura*

La adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar (es decir, como un aprendizaje que se desarrolla, de principio a fin, dentro del contexto escolar). Ahora bien, sabemos que no hay prácticamente dominios, entre los conocimientos fundamentales, para los cuales podamos identificar un inicio propiamente escolar. En todos los dominios en donde la investigación psicogenética ha aportado hechos sólidos, los orígenes del conocimiento han podido ser identificados antes del inicio de la escolarización (es el caso de todas las nociones numéricas elementales, de la organización del espacio, de las seriaciones temporales, de la estructuración de las relaciones y de los objetos físicos).

La adquisición de la lengua materna es innegablemente una adquisición preescolar. ¿Será lo mismo para los inicios de la lengua escrita? Desde hace mucho tiempo, diversos investigadores, interesados por los orígenes de la representación gráfica en el niño, han identificado ensayos precoces de producción de trazos con una apariencia gráfica heterogénea pero diferenciados del dibujo, comentados por el niño en términos tales como “marqué”, “son letras”, “son números”, “escribí”, etc.

Aunque estas conductas ya han sido señaladas, la mayoría de las veces han sido consideradas como parte de las actividades del “hacer como si...”, como un juego, como una imitación lúdica de las conductas adultas y no como actividades constitutivas del proceso de adquisición de la lengua escrita.

* Capítulo publicado originalmente en francés en 1988, en H.Sinclair (compiladora). *La production de notations chez le jeune enfant*, Presses Universitaires de France, París. Publicado nuevamente en francés, con mínimas correcciones, en 2000 en el libro del mismo título: E.Ferreiro. *L'écriture avant la lettre*. Hachette, París. Traducción al español realizada por Jorge Vaca, de la Universidad Veracruzana, y revisada por la autora. Disponible en la página web de la revista *CPU* de dicha institución (2006). El título en francés, traducido al español, pierde su sentido ya que la expresión *avant la lettre* significa “antes del estado definitivo, antes de su completo desarrollo.”

ORIENTACIÓN Y MÉTODO

En adelante, trataremos de mostrar los siguientes puntos:

1. Se justifica hablar de una evolución de la escritura en el niño, evolución influenciada aunque no enteramente determinada por la acción de las instituciones educativas; inclusive, se puede trazar una psicogénesis en este dominio (es decir, podemos no solamente distinguir etapas sucesivas, sino también relacionar unas con otras en términos de los mecanismos constitutivos que dan razón de la secuencia de las etapas sucesivas).
2. Al nivel de la comprensión de lo escrito, el niño encuentra y debe resolver problemas de naturaleza lógica como cualquier otro dominio del conocimiento.

Para mostrar lo anterior nos vamos a servir de los resultados obtenidos en trabajos de investigación que hemos realizado desde hace 10 años en diversos países (Argentina, Suiza, México), así como de otros resultados de colegas que trabajan con el mismo marco conceptual en otros países (Brasil, Italia, Israel, Estados Unidos). Nuestro objetivo no es reportar aquí, con todos los detalles deseados, los resultados de tal o cual investigación, sino dar una visión de conjunto del estado actual de nuestros resultados y reflexiones teóricas sobre este dominio. Sin embargo, es útil subrayar que hemos realizado tanto investigaciones longitudinales (dentro de intervalos de 3 a 5 y de 4 a 6 años) como transversales (con niños de 4 a 9 años), investigaciones con niños que se desarrollan en medios mínimamente alfabetizados, así como con niños que se desarrollan en condiciones de interacción continua con la lengua escrita; investigaciones con niños de 4-5 años que frecuentan instituciones educativas y con otros que no lo hacen; investigaciones longitudinales con niños que comienzan su escolaridad elemental, con adultos no alfabetizados, etc.

El objeto específico de cada investigación determinaba la elección metodológica. Sin embargo, hemos sacado gran provecho de los métodos de exploración propios de la investigación psicogenética. No habríamos podido avanzar jamás en nuestra investigación sin tener en cuenta el poderoso instrumento de lectura de la experiencia que constituye la teoría psicogenética y los medios de exploración que ha elaborado. Nuestra vinculación con los principios fundamentales del marco psicogenético es evidente y explícita. No obstante intentaremos —aquí como antes— invocar a Piaget al mínimo, utilizándolo al máximo (ver Ferreiro, 1997).

Antes de entrar en el centro de la discusión es necesario explicar las razones que nos empujan, por un lado, a hacer una distinción que no es habitual y, por el otro, a rechazar una distinción que parece “evidente”.

ASPECTOS FIGURATIVOS Y CONSTRUCTIVOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

La interpretación de una producción escrita de un niño puede hacerse desde dos puntos de vista bien diferentes. Podemos observar la calidad del trazo, la orientación de las grafías (si es o no de izquierda a derecha, si se escribió o no de arriba hacia abajo), la presencia de formas convencionales (¿lo que el niño produce corresponde efectivamente a las letras de nuestro alfabeto? Si es así, ¿están bien orientadas o hay rotaciones?), etc.

Todo esto corresponde a lo que podemos llamar los aspectos figurativos de lo escrito, que son los aspectos sobre los cuales se ha centrado hasta ahora la atención de los psicólogos y de los pedagogos. Sin embargo, además de los aspectos figurativos existen lo que podemos llamar los aspectos constructivos de la misma producción. Esos aspectos constructivos son puestos en primer plano cuando nos preguntamos qué es lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación (o mejor todavía: ¿cómo llegó a crear una serie de representaciones?). Los aspectos figurativos han sido a tal punto privilegiados que no hay necesidad de regresar a ellos. En cambio, los aspectos constructivos no son todavía observables para la mayor parte de los investigadores. En adelante, hablaremos sólo de los aspectos constructivos, porque son ellos los que nos permiten vislumbrar una psicogénesis en esta evolución. No haremos referencia a los aspectos figurativos más que por contraste, cuando sea necesario marcar bien la distinción entre los dos.

LECTURA Y ESCRITURA: UNA DISTINCIÓN ARBITRARIA

Tradicionalmente, estamos habituados a diferenciar las actividades de lectura de las actividades de escritura. Sin embargo nosotros vamos a rechazar esta distinción. Lo que nos interesa es la relación entre un sujeto cognoscente (el niño) y un objeto de conocimiento (la lengua escrita). Ese sujeto ignora que la tradición escolar va a mantener bien diferenciados los dominios llamados “lectura” y “escritura”. Intenta apropiarse de un objeto complejo, de naturaleza social, cuyo modo de existencia es social y que está en el centro de un cierto número de intercambios sociales. Para hacerlo, el niño intenta encontrar una razón de ser a las marcas que forman parte del paisaje urbano, intenta encontrar el sentido, es decir, interpretarlas (en una palabra, “leerlas”); por otra parte, intenta producir (y no solamente reproducir) las marcas que pertenecen al sistema; realiza, entonces, actos de producción, es decir, de escritura.

Por razones de organización de esta presentación, haremos más referencia a las actividades de producción que a las actividades de interpretación de lo escrito por

parte del niño, como actividades reveladoras de los niveles de conceptualización y no como estudio de la escritura *per se*.

LA EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LA ESCRITURA

Tres períodos fundamentales pueden ser distinguidos, al interior de los cuales es posible indicar sub-niveles:

1. El primer período está caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas y las marcas gráficas no-figurativas, así como por la constitución de series de letras en tanto que objetos sustitutos y la búsqueda de las condiciones de interpretación de esos objetos sustitutos.
2. El segundo período está caracterizado por la construcción de modos de diferenciación entre los encadenamientos de letras, jugando alternativamente sobre los ejes de diferenciación cualitativos y cuantitativos.
3. El tercer período corresponde a la fonetización de la escritura, que comienza por un período silábico y culmina en el período alfabético. Este periodo inicia con una fase silábica en las lenguas cuyas fronteras silábicas son claramente marcadas y en las que la mayor parte de los nombres de uso común son bi- o trisilábicos. Esta fase silábica ha sido claramente constatada en español, portugués, italiano y catalán. Para las lenguas en situación opuesta (particularmente inglés y francés) estas primeras segmentaciones pueden no ser estrictamente silábicas. Sin embargo, lo que es importante subrayar es que el niño busca segmentar la palabra en unidades que son mayores que el fonema. Sin embargo, según las palabras que se escriban, segmentaciones netamente silábicas han sido constatadas en inglés por investigadores independientes (Vernon, 1993; Mills, 1998) y en francés (Hardy y Platone, 1991; Besse, 1993, 1995: 59-80; Jaffré, 1992).

PRIMER PERÍODO

El primer período se caracteriza por un trabajo por parte de los niños tendiente a encontrar características que permiten introducir ciertas diferenciaciones al interior del universo de las marcas gráficas. Una primera diferenciación es aquella que separa

las marcas icónicas de todas las otras. En este momento, la escritura no parece estar definida más que negativamente: no es un dibujo.

El niño no utiliza necesariamente términos convencionales para nombrarla; puede hablar en general de “letras” o de “números” sin hacer distinciones entre esos dos subconjuntos (es decir que todas las marcas reconocidas como no icónicas son nombradas “letras”, incluidos los números, o bien son llamados “números”, incluidas las letras). Lo que no es del orden del dibujo puede también recibir denominaciones tomadas de entre los nombres convencionales, pero utilizados de una manera menos convencional: por ejemplo, cuando el niño toma el nombre de un subconjunto y lo utiliza como denominación general (“son cinco”, “ceros”, “as”, etc.). Esas marcas pueden no tener otra denominación que la que corresponde al resultado de una acción específica: “marqué”, “escribí”.

De hecho, poco importa la denominación que sea efectivamente utilizada. Lo que es realmente importante es el hecho de intentar establecer una distinción entre lo icónico y lo no-icónico, entre dibujar y escribir (o, más bien, entre los resultados de estas dos acciones). Cuando se dibuja, uno se coloca en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos son pertinentes porque reproducen la forma de los objetos. Cuando se escribe, uno se sitúa fuera de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen los contornos de los objetos. No es por azar que la arbitrariedad de las formas usadas y su organización lineal sean dos de las primeras características presentes en las escrituras de los niños.

Para distinguir es necesario separar. Sin embargo, una vez establecida la distinción, resulta importante buscar las relaciones entre los dos modos fundamentales de realización gráfica (icónico y no icónico). Al comienzo letras e imágenes o dibujos pueden compartir el mismo espacio gráfico y sin embargo no tener entre ellos ninguna relación de naturaleza significativa e incluso funcional. Las letras son objetos como otros en el mundo; el hecho de que puedan ser nombradas no las distingue de otros objetos. Las letras son, sin embargo, objetos particulares porque no tienen existencia propia más que como marcas portadas por objetos materiales muy diversos. Esta presencia difusa y múltiple de la escritura en el ambiente social está lejos de facilitar la comprensión de la naturaleza del vínculo entre las marcas y el objeto que las porta.¹ Es verdad que ciertos objetos sociales se definen casi enteramente como “portadores de marcas” (la mayor parte de los libros y los periódicos). Pero la función de esos objetos permanece opaca a menos que se haya tenido la posibilidad de asistir a los intercambios sociales donde la escritura puede manifestarse (lo que supone crecer en un ambiente alfabetizado). Sin embargo, la información obtenida por medio de intercam-

¹ Por ejemplo, la escritura sobre una camisa no indica necesariamente una relación entre la escritura y el objeto portador, ni entre la escritura –como parte del objeto– y las otras partes del mismo objeto.

bios sociales está lejos de ser inmediatamente asimilable; exige a su vez, esfuerzos de interpretación. Un desarrollo importante concierne precisamente a la función significativa de los objetos-letras.

Hemos podido seguir en detalle la constitución de las series de letras en cuanto objetos sustitutos gracias a los estudios longitudinales hechos con los niños pequeños del medio urbano marginado. En ellos, la evolución se hace más lentamente debido al acceso limitado a informaciones socialmente transmitidas. Esos datos han sido anteriormente reportados con muchos ejemplos de apoyo (ver Ferreiro, 1982, capítulo 2). La trayectoria de un niño, Víctor, nos ayudará a mostrar en qué consiste esta evolución.

Víctor utiliza a partir de los 3 años 10 meses la denominación "letras". Los textos, incluidos los hechos por él, son "letras". La pregunta ¿qué dice aquí? (o preguntas equivalentes) es siempre seguida de la misma respuesta: "letras". La situación se mantiene sin modificaciones hasta los 4;2.² A los 4;5 los textos sin imágenes continúan siendo nombrados "letras", en sentido estricto del término, pero si hay una imagen próxima, hay un cambio. El diálogo siguiente es ilustrativo:

¿Qué es? (El experimentador muestra la imagen de una guitarra).

"Una guitarra."

¿Qué le pusieron aquí? (El experimentador muestra el texto que está abajo).

"Para la guitarra."

¿Qué dice?

"Guitarra."

¿Qué es? (Imagen de una silla).

"Una silla."

¿Y esto? (el texto de abajo).

"Para la silla."

¿Qué dice?

"Silla."

Cuando Víctor tenía 5;1 le presentamos la imagen de una muñeca y una serie de tarjetas con textos pidiéndole buscar la tarjeta "que va bien con la muñeca". Víctor toma una cualquiera sin escoger:

¿Qué es? (El experimentador muestra las letras de la tarjeta).

"Letras para la muñeca."

² En adelante, la edad de los niños será indicada en años y en meses de la misma manera: 4;2 significa 4 años y 2 meses.

¡Léelas! (Víctor hace una serie de bolitas al lado del dibujo de la muñeca).

¿Qué hiciste?

“Para la muñeca.”

¿Qué hiciste para la muñeca?

“Letras.”

¿Qué van a decir?

“Muñeca.”

Un mes después (5;2) presentamos a Víctor una serie de imágenes pidiéndole “ponerle algo con letras a cada una”. Esta vez nosotros buscamos saber si Víctor es capaz de anticipar antes de comenzar a escribir. Para la imagen de una gallina, decide escribir “gallina”, y le preguntamos con cuántas letras lo va hacer. Responde: “tres”. Preguntamos: “¿tres qué?”. Responde: “de gallina”. Su anticipación no le sirve para controlar su producción: escribe “gallina” con 6 bolitas. Enseguida, pone 5 bolitas para la imagen de un pescado y le preguntamos: “¿Qué se puede leer ahí?”. Responde: “pescado”. Después le preguntamos si uno podría leer “pescado” donde se encuentra la imagen. Víctor rechaza esa idea fantasiosa: “No. Ahí está el pescado”.

Esta secuencia evolutiva presenta características que no son exclusivas de Víctor. En primer lugar, el hecho de que la pregunta “¿Qué dice?”, en referencia a las letras, no tenga sentido. Al comienzo, las letras son objetos particulares del mundo externo que comparten con todos los otros objetos el hecho de tener un nombre. Ellas “no quieren ‘decir’ nada”, no teniendo aún el estatus de objetos sustitutos. Es necesario subrayar que, al mismo nivel, las respuestas no mejoran si hacemos las preguntas empleando el verbo “leer”. Todavía a los 5;1 Víctor interpreta “leer” como equivalente a “escribir”, como muchos otros niños de medio desfavorecido (aunque más frecuentemente entre los 3 y 4 años que a los 5). En efecto, cuando les pedimos a esos niños intentar leer un texto, ellos escriben; cuando les pedimos mostrar dónde se puede leer, ellos señalan los espacios en blanco alrededor de las letras, pero no las letras mismas.

Es evidente que la conceptualización de la actividad que llamamos “leer” es mucho más compleja que la que nosotros llamamos “escribir”. La actividad de escribir deja un resultado observable; una superficie sobre la cual se escribe es transformada por esta actividad, las marcas que resultan de esta actividad son permanentes, a menos que otra acción las destruya. En cambio, la actividad de leer no da un resultado: ella no introduce ninguna modificación con el objeto que acaba de ser leído. La voz puede acompañar esta actividad, pero ella también puede desarrollarse en silencio; en caso de que la voz sea audible, es necesario también aprender a distinguir el habla que resulta de la lectura, de otros actos de habla (los comentarios que pueden ser hechos a propósito de lo que se lee y que pueden estar acompañados de todos los otros

indicadores visibles de la actividad de lectura: los ojos fijos en el texto, las manos cerca del texto, etc.).

Antes de que las letras se conviertan en objetos sustitutos, asistimos a esfuerzos de puesta en relación entre los textos y las imágenes colocadas en su proximidad: a la denominación del objeto representado por la imagen sucede el establecimiento de una relación de pertenencia entre el texto y la imagen, y es solamente después que se hace posible interpretar el texto. Víctor emplea la expresión “letras para...”; otros niños emplean las expresiones “letras de...”, o “es el nombre de...”.

En todos los casos, la idea que guía la búsqueda de la interpretación por parte del niño es que en el texto se encuentra el nombre del objeto (del objeto real o del objeto que está dibujado). Para marcar bien la distinción entre lo que está dibujado y lo que está escrito, los niños recurren a una diferencia sutil a nivel del lenguaje. Utilizan el artículo indefinido cuando hablan del objeto o de la imagen y enuncian el nombre sin artículo cuando se trata de interpretar lo escrito. Habíamos podido observar (Ferreiro y Teberosky, 1979) que esta diferenciación a nivel del lenguaje es una de las indicaciones más seguras de la constitución de las letras (organizadas en serie) como objetos sustitutos.

SEGUNDO PERÍODO

En efecto, lo que es interpretable no es una letra sola sino una serie que debe cumplir dos condiciones formales esenciales: tener una cantidad mínima y no presentar la misma letra repetida (variedad intra-figural). Decimos “letras”, pero de hecho deberíamos hablar de grafemas no icónicos que funcionan, para el niño, como letras (poco importa su similitud gráfica con los caracteres del alfabeto). De hecho, lo mismo puede tratarse de “verdaderas” letras como de números, de casi-letras o de pseudo-letras.

El establecimiento de las condiciones formales de “legibilidad” (por lo tanto de “interpretabilidad”) de un texto marca el inicio del segundo de los tres períodos fundamentales de la organización de la escritura en el niño. Las propiedades específicas del texto se hacen entonces observables. Cuando pedimos al niño clasificar una serie de tarjetas en términos de “las que sirven para leer y las que no sirven para leer”, vemos aparecer muchas veces esos dos criterios fundamentales (ver Ferreiro y Teberosky, 1979).³

³ Otros criterios de clasificación son igualmente utilizados, pero tienen una importancia secundaria en la psicogénesis y por eso no haremos el análisis aquí. Se trata de distinciones entre escritura ligada (manuscrita) y de grafías separadas; entre letras y pseudo-letras, y entre números y letras.

En una investigación realizada en Ginebra, niños francófonos de 4 a 5 años se expresaron así:

- Una tarjeta con cuatro “a” en escritura ligada “no sirve para leer” porque “todas son pequeñas ¿ves? mal hechas” o bien porque “hay bolitas” (sobre-entendido “sólo hay bolitas”). Otros niños la rechazan porque ven ahí un dibujo: “Todas son olitas”. Esto es importante: la distinción adquirida al nivel precedente entre lo icónico y lo no-icónico no se pierde; al contrario, se integra a las nuevas construcciones.
- Una tarjeta que presenta cuatro M (MMMM) es rechazada porque “es la misma”, “no hay más que de ésta”, “no escribieron nada porque hay muchas” (sobre-entendido “muchas de las mismas”).
- El criterio de variedad interna es a veces llevado aún más lejos: ninguna letra puede ser repetida. Por ejemplo, una tarjeta que tiene el texto “lolo” es rechazada por ciertos niños porque “hay dos letras que son lo mismo”. Incluso cuando se trata de una palabra real, por ejemplo ante una tarjeta que lleva la palabra “non” (*no*, en francés), puede aparecer esta exigencia estricta de variación: no sirve para leer porque “hay dos letras que son la misma y después una bolita”, o, de manera incluso más explícita, en las palabras de otro niño: “está mal si se hace dos veces lo mismo”.
- En lo que concierne a la cantidad mínima de grafías, cuando no hay más que una letra, los niños son unánimes: no se puede leer nada. Una tarjeta que lleva una E y otra que tiene una D son rechazadas “porque no hay más que una”, “no hay muchas, hay una sola, se necesitan más”. Ciertos niños se contentan con dos letras pero otros exigen al menos tres; frente a una tarjeta que lleva las dos letras EA justifican su rechazo diciendo “porque hay dos”; “sólo hay dos palabras: a, e”; “no se puede leer sólo con dos”. Desde que hay tres letras en una tarjeta los niños son de nuevo unánimes: con tres es seguro que se pueda leer (a condición de que las tres sean diferentes).⁴

Nos parece importante subrayar tres aspectos a propósito de la cantidad mínima. Es posible que el niño nombre bien las letras en cuestión, pero que rechace la tarjeta como en el ejemplo precedente (“No hay más que dos palabras: a, e”). Es posible que el niño utilice las denominaciones convencionales o no, sin que eso tenga consecuencias sobre la aplicación del criterio de cantidad mínima (en el mismo ejemplo, el niño

⁴ Para mostrar que no sólo se trata del reconocimiento de palabras pertenecientes efectivamente a la escritura de la lengua, basta indicar que la tarjeta que tenía la palabra “non” fue aceptada como “buena” para leer en un 50% de los casos, mientras que los mismos niños aceptaron la no-palabra “VST” en el 91% de los casos (en una muestra de 22 niños de 4 y 5 años).

utiliza la expresión “dos palabras” queriendo indicar “dos letras”). Finalmente, si la presencia de tres letras es considerada como una condición necesaria de interpretabilidad del texto, esto no quiere decir que el niño sea capaz de interpretar ni tampoco que intente encontrar una interpretación. Gabriel (4;7) escribe tres letras, las observa y comenta: “Con todo eso ya puede decir algo”.⁵

Cantidad mínima y variedad interna definen, al nivel intra-relacional, los dos ejes de diferenciación que serán elaborados y reelaborados enseguida: el eje de diferenciación cuantitativa y el eje de diferenciación cualitativa. Pero además, esta puesta en relieve de las propiedades específicas del texto (producto de una nueva centración cognoscitiva) permite superar la dicotomía anterior concerniente a la interpretabilidad de los textos. Durante el primer período, los textos son interpretables cuando las condiciones contextuales lo permiten (porque se reconoce el objeto sobre el cual se encuentra o porque está próximo a una imagen); “no dicen nada” y devienen de nuevo simplemente “letras” en ausencia de un contexto que permita construir una significación. En cambio, una vez elaboradas las condiciones de legibilidad que acabamos de presentar, los textos se dividen de otra manera: ciertos textos son inmediatamente interpretables (como los anteriores), otros son potencialmente interpretables (porque presentan las condiciones formales requeridas) incluso si no es posible atribuirles inmediatamente una interpretación; otros no son interpretables, incluso si el contexto es propicio (cuando la cantidad de letras está por debajo del mínimo o cuando los criterios de variedad intra-relacional no son cumplidos).

Cantidad y variedad intra-relacionales son criterios absolutos y no relativos. No permiten comparar las escrituras entre ellas sino establecer cuáles pueden o podrían ser interpretables. Prueba de eso es que el mismo texto puede recibir interpretaciones diferentes si los contextos son diferentes; igualmente dos textos diferentes pueden recibir la misma interpretación si los contextos son semejantes (por ejemplo, dos textos diferentes pueden “decir” el mismo nombre si son atribuidos a imágenes que reciben la misma denominación; inversamente, dos textos reconocidos como iguales pueden “decir” dos nombres diferentes si son puestos en relación con imágenes que no reciben la misma denominación).

Se da un gran paso cuando los niños elaboran un nuevo criterio que puede ser enunciado así: para que se puedan “leer” cosas diferentes es necesaria una diferencia

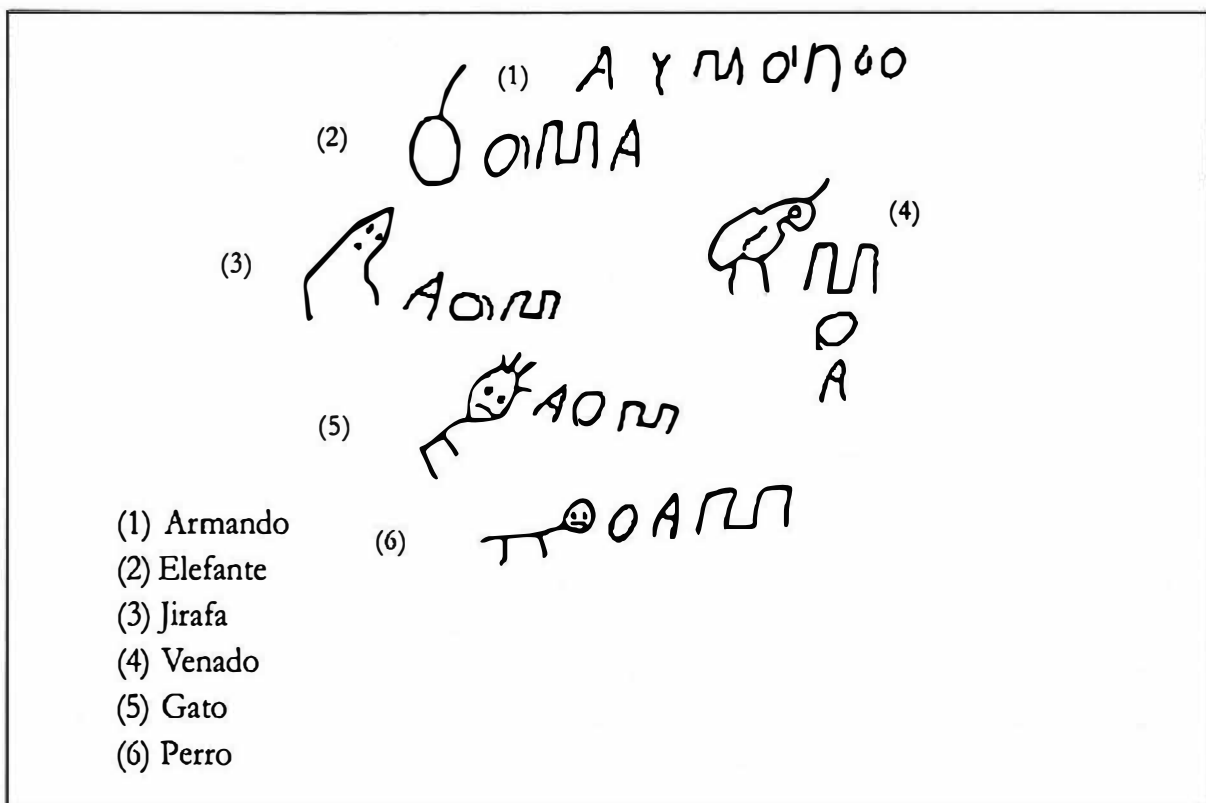
⁵ Resultados preliminares obtenidos en inglés por Y. Freeman y L. Whittessell (1985) confirman nuestros resultados concernientes a la cantidad mínima (la mayoría de los niños consideran tres caracteres como el mínimo requerido) y a la exigencia de variación interna; los niños de habla inglesa se expresan así:

- una tarjeta con cuatro B (BBBB) es rechazada porque “it has too many B’s”; “they are all the same”, etc.
- una tarjeta con una sola letra no sirve para leer porque “it doesn’t have any more letters”, “has to have lots of letters”, “has to have more letters”.

objetiva entre los textos mismos (independientemente del contexto y de las intenciones del productor). El problema que se plantea —desde el punto de vista de ese productor de textos que es el niño en desarrollo— es cómo crear diferencias en los textos para representar palabras diferentes. Comienza entonces una laboriosa búsqueda de modos de diferenciación entre las representaciones escritas, jugando alternativamente sobre los ejes cuantitativo o cualitativo y buscando progresivamente una coordinación de los dos.

Para diferenciar una palabra escrita de otra, el niño puede tratar de cambiar las letras que la componen. Pero como él no se permite repetir muchas veces la misma letra en la misma representación⁶ le es necesario disponer de un amplio repertorio de letras, para poder escribir cinco o seis nombres diferentes. Muchos niños no disponen de un repertorio suficientemente extenso de grafías diferentes. En lugar de inventar nuevas grafías, encuentran una solución admirable: descubren que cambiando la posición de las letras en el orden lineal, obtienen totalidades diferentes. Cuando la cantidad se mantiene fija, esta combinatoria se manifiesta en su estado puro, como en la ilustración 1.

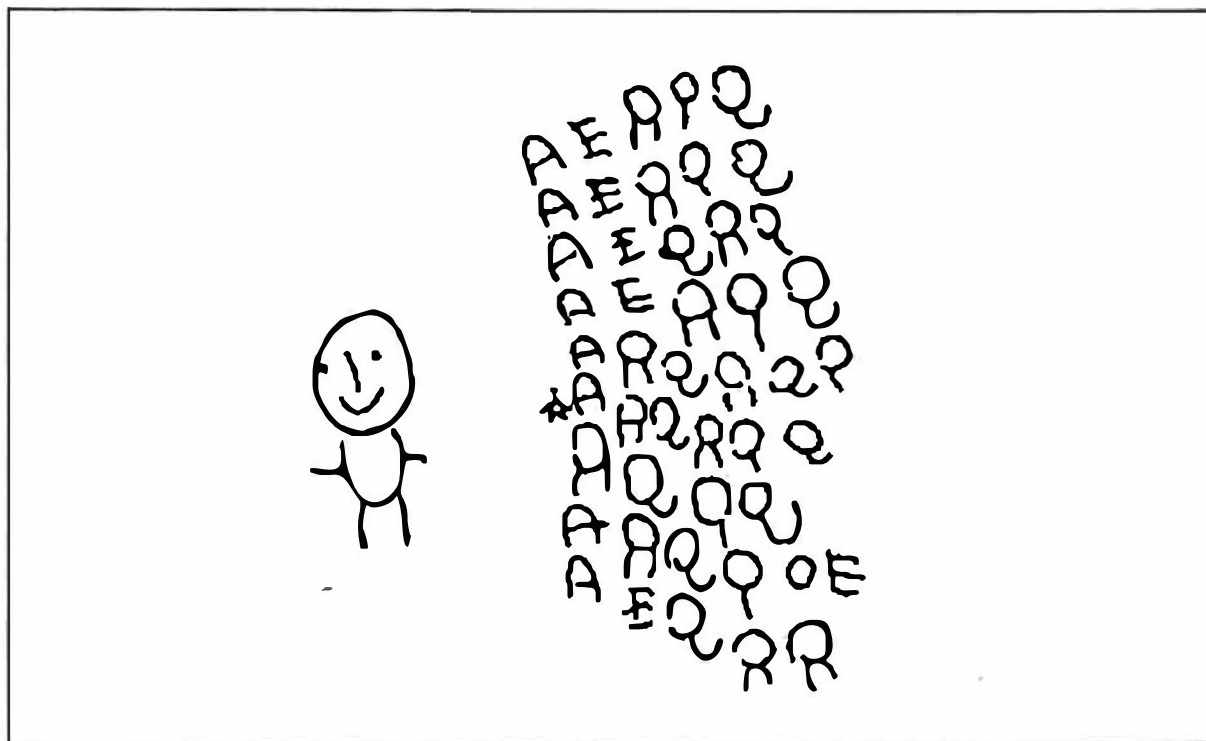
ILUSTRACIÓN I: ARMANDO (5;10)



⁶ La regla que los niños hispanohablantes intentan seguir es la siguiente: no se puede poner más de dos veces la misma letra en una serie interpretable (o sea, en un nombre escrito); si hay repetición, se debe intentar no poner letras repetidas en posición contigua. Así, una serie como "EATEM" está permitida mientras que la serie "MTEEA" es evitada.


En la ilustración 2 se ve el primer ejercicio de combinatoria, sin ninguna interpretación consecutiva, efectuado por una niña muy pequeña (3;8) quien se esfuerza por encontrar modos de diferenciación utilizando su repertorio de cinco letras e intentando mantener fija la posición de la primera letra.

ILUSTRACIÓN 2: VALERIA (3;8)



La búsqueda de criterios de diferenciación sobre el eje cuantitativo conduce al niño a intentar hacer variar la cantidad de grafías para escribir palabras diferentes. Pero como el niño no puede permitirse descender por debajo de la cantidad mínima requerida (a riesgo de producir algo no interpretable), las variaciones de cantidad deben situarse por encima de ese mínimo, aunque no demasiado (para no correr el riesgo de escribir más que la palabra que se quiere). Vemos entonces a los niños intentar controlar a la vez el mínimo y el máximo, y producir variaciones al interior de un intervalo bien delimitado, entre 3 y 7 caracteres, por ejemplo (ilustración 3). Cuando los niños intentan hacer variar solamente la cantidad, pueden utilizar la regla siguiente: una palabra se escribe con tres letras diferentes; la siguiente palabra con las mismas letras más una, y así sucesivamente. Obviamente este procedimiento centrado sobre las variaciones cuantitativas introduce forzosamente variaciones cualitativas.

ILUSTRACIÓN 3: YOLANDA (5;11)

(1)	KOLAN	
(2)	 PIAN	
(3)		OPMN
(4)		NPA
(5)		NMP
(6)		PAOM
(7)		MAGM
(8)		NOVOP?

(1) Yolanda	(5) Coche
(2) Muñeco	(6) Tren
(3) Pelota	(7) Avión
(4) Camión	(8) Avión (2º intento)

Otro procedimiento utilizado por los niños es el siguiente: intentar hacer corresponder las variaciones cuantitativas en las representaciones a las variaciones cuantitativas en el objeto referido. El razonamiento es entonces el siguiente: los nombres de los objetos más grandes deberían escribirse con más letras que los nombres de los objetos chicos, e igualmente para los más gruesos, los más pesados, los más numerosos o los más viejos. Los niños se expresan así:

Martín (5;7) escribe cuatro letras para “gato” y el doble para “gatos” diciendo que esta última palabra va “con muchas letras porque hay muchos gatos”.

Jorge (5;3) escribe “oso” con tres letras y “osito” con dos solamente. Cuando le preguntamos por qué puso dos letras, responde: “Porque... es pequeño.”

Antonio (4;11) piensa que la palabra “elefante” se debe escribir con cinco letras porque “¡pesa como mil kilos!”

Habíamos creído ver, anteriormente, en esos intentos de puesta en correspondencia entre los aspectos cuantitativos de la representación (el número de letras) y los aspectos

tos cuantificables del referente, indicios de una dificultad para diferenciar la escritura del dibujo. Sin embargo, estamos actualmente convencidos de que ese no es el caso: es una búsqueda formal la que guía la exploración de los niños, y no una dificultad para desprenderse del dibujo. Ciertos hechos fundamentales apoyan esta interpretación.

En primer lugar, estas respuestas están lejos de ser respuestas primitivas: aparecen en niños que han comenzado a elaborar la exigencia de cantidad mínima y que, además, intentan tener bajo control la cantidad máxima. En ellos la diferenciación entre lo que es del orden del dibujo y lo que es del orden de la escritura es una distinción ya adquirida.

En segundo lugar, y esto es muy importante, es necesario subrayar que la búsqueda de una correspondencia entre los aspectos de la representación y los aspectos del referente corresponde, exclusivamente, a los aspectos cuantificables del referente y los aspectos cuantitativos de la representación. Estos niños no piensan jamás en escribir con letras redondas los nombres de objetos de forma circular ni de escribir con letras más bien cuadradas o puntiagudas el nombre de objetos de esa forma.

Finalmente, se comprueba que este procedimiento, si bien se presenta en muchos niños, puede ser explotado cuando se le pide al niño escribir dos o tres palabras, pero difícilmente cuando escriba más, porque eso implicaría estar en posibilidad de clasificar cualquier conjunto de objetos con relación a un parámetro de comparación estable y sistemático, lo que está afuera de las capacidades cognitivas de esos niños. A veces los niños hacen variar las letras mismas intentando ajustar la representación con aspectos del referente; de nuevo, aquellos aspectos cuantificables. Por ejemplo, Valeria (4 años) escribe su nombre con seis letras y después declara que va a escribir el nombre de su papá pero con “letras grandes porque el nombre de su papá es grande”. Ella escribe entonces las mismas seis letras (en otro orden) y todas más grandes que las precedentes.

Llegamos entonces a la conclusión de que es en función de una búsqueda puramente formal (encontrar la razón y, por lo tanto, el medio de control de las variaciones cuantitativas entre las representaciones escritas) que el niño puede orientar su búsqueda hacia las propiedades del referente. Este momento de la evolución no debe ser considerado de ninguna manera como un momento “concreto” con relación a otros “abstractos” que se manifestarían enseguida. No es su dificultad de desprenderse de lo concreto la que empuja al niño a buscar en esa dirección; al contrario, es su propia búsqueda de principios formales la que lo conduce a lo concreto.

El ejemplo que sigue es particularmente ilustrativo. Presentamos a Mariana (4;3) la palabra escrita GALLO y le preguntamos si es necesario poner igual número de letras, más o menos letras para escribir *gallina*. Mariana responde que se necesitan menos letras “porque la gallina es más pequeña” y entonces escribe GALL. Cuando le

pedimos que escriba *pollito* Mariana dice: “con las mismas, pero menos”, y escribe GAL.⁷

Este ejemplo nos muestra la utilización de medios de diferenciación cuantitativos inter-relacionales, tomando un modelo externo (la escritura de GALLO) como punto de partida. Para diferenciar un nombre escrito de otro, es suficiente eliminar una letra. El resultado incluye, obviamente, una diferencia cualitativa, pero que no ha sido buscada en cuanto tal. Al contrario, Mariana intenta conservar una similitud cualitativa, introduciendo diferencias cuantitativas: “con las mismas (letras) pero menos (de las mismas)”. Las diferencias cuantitativas en las representaciones expresan las diferencias de tamaño entre el gallo, la gallina y el pollito. Las letras comunes a las escrituras cumplen otra función: sirven para expresar las similitudes entre los animales cuyos nombres son escritos (“los lazos de familia” que los une). En este magnífico ejemplo están presentes coordinación de semejanzas con diferencias y ensayo de coordinación entre los modos de diferenciación cuantitativos y cualitativos.

Una de las situaciones que evidencia esos intentos de coordinación de semejanzas y diferencias es la escritura de un nombre y su diminutivo. En español, como en otras lenguas, esta situación es fuente potencial de conflicto porque la construcción del diminutivo se logra por la adjunción de un sufijo (*-ito*, *-ita*), de tal forma que las palabras se alargan cuando se designa un objeto más pequeño. El nombre y su diminutivo son dos palabras diferentes, desde cierto punto de vista, pero incluyen similitudes: son diferentes por la longitud del significante y de los objetos referidos, pero semejantes desde el punto de vista de la significación (un perrito sigue siendo perro). La experiencia ha sido recientemente reproducida en italiano⁸ y vamos a reportar ejemplos de esta lengua —los cuales coinciden enteramente con los del castellano— producidos por niños que no buscan aún ninguna relación entre representación escrita y el patrón sonoro de la palabra.

Entre los siete diferentes tipos de respuestas que pudimos identificar en los niños de 4 a 6 años, tres nos conciernen aquí:

⁷ Mariana no piensa en representar las diferencias sonoras entre las palabras escritas; esto se ve más claro cuando le presentamos (el mismo día) el texto PA diciéndole: “Escribí ‘pa’, ¿cómo hacemos para que diga ‘papá’?”. Mariana agrega dos letras diferentes; el resultado es PAZM. Con la escritura NE y la consigna: “Escribí ‘ne’, ¿cómo hacemos para que diga ‘nene’?”, produce algo parecido a lo anterior.

⁸ Los pares de palabras utilizados fueron *casa/casetta* y *cane/cagnolino* (trabajos de investigación conducidos por M. L. Monti y M. Bove bajo la dirección de C. Pontecorvo, Universidad de Roma, 1983, tesis).

- a) Ciertos niños escriben exactamente lo mismo para una palabra y su diminutivo indicando, por medios diversos, que no es pertinente introducir una diferencia: "*Cagnolino è la stessa scritta di cane perché è sempre un cane*", dice con la mayor claridad Tiziano (6;2) ("Perrito es la misma escritura que perro porque sigue siendo un perro").
- b) Otros niños, para escribir el diminutivo, hacen una copia de su escritura de la palabra, pero con letras más pequeñas: "*Scrivo casetta con numeri piccoletti*" dice Sara (4;8) ("Escribo 'casita' con números chiquitos").
- c) Otros niños, para escribir el diminutivo, hacen una copia de su escritura de la palabra pero omitiendo una o dos letras: Giuditta (6;0) escribe "casa" con cinco letras y "casita" con sólo las tres primeras, y se justifica diciendo que escribió casa "más grande que 'casita' porque es más grande" ("*Ho scritto casa più grande di casina perché è più lungo*").

Las respuestas a) muestran una centración exclusiva sobre las semejanzas entre las dos palabras, ignorando las diferencias. Son, sin embargo, por demás interesantes, ya que permiten apreciar el hecho de que esos niños son capaces de centrarse sobre el aspecto conceptual de la significación, y no sobre el referente.

Las respuestas b) y c) son intentos muy exitosos de coordinación entre semejanzas conceptuales y diferencias entre los objetos referidos; en la solución b), que consiste en hacer más pequeñas las mismas letras, el niño logra conciliar la igualdad conceptual (representada por las mismas letras) con las diferencias en el referente (representadas por las diferencias de tamaño entre las letras) en tanto que, en la solución c), que consiste en poner menos letras, las diferencias cuantitativas entre los objetos referidos son representadas por las diferencias en la cantidad de letras, representando la semejanza conceptual por la semejanza de las letras.

Decimos que estos modos de diferenciación (cualitativos y cuantitativos) son interrelacionales, porque aseguran la diferencia de representación entre dos palabras diferentes.⁹ Jamás se puede juzgar el nivel de conceptualización de un niño en función de una producción aislada. Es al interior de un conjunto de palabras escritas donde es posible ver cómo intenta introducir una diferenciación. Evidentemente, lo anterior no asegura que una cierta palabra reciba siempre la misma representación.¹⁰ Es al

⁹ A. Teberosky (1984) puso en evidencia la utilización de este modo de diferenciación en niños en un contexto bilingüe (catalán-español) cuando se trata de escribir, en las dos lenguas, el nombre del mismo animal.

¹⁰ A lo largo de este período interviene, sin embargo, un reconocimiento progresivo de series de palabras con interpretación estable. La escritura del nombre propio es una pieza clave en esta historia (ver Ferreiro 1986a, Cap. 3).

interior de un cierto conjunto de escrituras producidas durante un corto período de tiempo, que se ve al niño afirmar que tal representación “dice” tal palabra (con la exclusión de las otras de ese conjunto). Esos modos de diferenciación son entonces inter-relacionales pero no sistemáticos. Con el período siguiente asistiremos a la búsqueda de una sistematización. Sin embargo, para captar mejor la significación de este pasaje, es necesario presentar primero algunos de los problemas de naturaleza lógica que el niño intenta resolver para comprender la naturaleza del objeto que es la escritura socialmente constituida.

PROBLEMAS LÓGICOS PLANTEADOS POR LA COMPRENSIÓN DEL SISTEMA ALFABÉTICO

El problema de la relación entre la psicogénesis de las categorías lógicas del pensamiento y el aprendizaje de la lengua escrita ha conducido a dos posiciones opuestas. Para algunos, no hay lugar para proponer tal problema, porque el aprendizaje de la lengua escrita es concebido como el aprendizaje de una técnica para transcribir los sonidos.¹¹ Para otros, en cambio, las categorías lógicas del pensamiento parecen jugar el papel de prerequisites, a tal punto que postulan el nivel de estructuración lógica propio a las operaciones concretas como necesario para iniciar este aprendizaje.

Es esta segunda posición presentada como “piagetiana” la que debe ocuparnos aquí. Sus premisas son más o menos las siguientes: es evidente que para comprender el sistema alfabético el niño debe estar en condiciones de tomar en consideración el orden de las letras de una serie, porque los cambios de orden de las letras mismas permiten efectuar distinciones pertinentes al nivel de la escritura (la serie EST y la serie TES deben ser distinguidas como dos series diferentes, aunque sus elementos sean los mismos); es igualmente claro que el niño debe estar en condiciones de proceder a hacer clasificaciones, entre otras razones porque debe reconocer como “la misma letra” una serie de formas que reciben la misma denominación a pesar de diferencias gráficas muy acentuadas (no hay, por así decirlo, semejanza entre una A, una a y las cursivas correspondientes).¹²

¹¹ Vamos a tratar la concepción de la lengua escrita subyacente a esta posición en la parte final de este capítulo.

¹² D. Elkind (1976) ha sostenido, entre otras cosas, que una dificultad importante se sitúa al nivel del “concepto de letra”. De acuerdo con este autor, el concepto de letra es incluso más complicado que el de número, pero tiene en común con este último el hecho de que “tanto las letras como los números tienen una propiedad ordinal que es la posición en el alfabeto y una propiedad cardinal que es el nombre que cada

El argumento conduce a la conclusión de que, porque el niño debe clasificar y seriar, y porque tales operaciones caracterizan el período de las operaciones llamadas concretas, entonces es mejor esperar a que el niño se sitúe en este período para tener garantías de éxito en el aprendizaje de la lengua escrita.

Hay al menos dos suposiciones implícitas en este razonamiento, ambas profundamente contrarias al punto de vista psicogenético sobre el desarrollo. La primera consiste en hacer coincidir el inicio de un conocimiento —en este caso, el de la lengua escrita— con el comienzo de su presentación escolar. No es necesario insistir sobre el carácter erróneo de esta idea: toda la obra de Piaget es una clara demostración del punto de vista opuesto. Para llegar a comprender un modo de funcionamiento psicológico es necesario reconstruir la génesis, como Piaget lo ha repetido muchas veces. En la laboriosa búsqueda de todo lo que precede al funcionamiento a estudiar es necesario siempre plantear las preguntas iniciales: ¿cómo clasifica el niño antes de estar en la posibilidad de clasificar? (¿Cómo anda un bebé en bicicleta?, para utilizar la imagen de P. Gréco). En el dominio que nos ocupa: ¿cómo lee un niño antes de leer? (en el sentido convencional del término); ¿cómo escribe antes de que su producción sea reconocida por los otros como escritura?

La segunda presuposición implícita en este modo de razonamiento —también contrario a lo esencial de los lineamientos psicogenéticos— es la siguiente: es necesario esperar a que la lógica esté constituida para que pueda aplicarse a nuevos contenidos. Pero... ¿cómo se constituye? “La lógica no es extraña a la vida: no es más que la expresión de las coordinaciones operatorias necesarias a la acción” (Piaget e Inhelder, 1955: 304). La dicotomía es clara: o bien las operaciones cognitivas son la respuesta del sujeto a los problemas planteados por el mundo que intenta comprender (para poder actuar y actuando sobre él), o bien las operaciones cognitivas son el producto de procesos puramente endógenos. En otros términos: o bien los procesos de estructuración de lo real tienen alguna cosa que ver con la génesis de las estructuras lógicas o bien éstas se desarrollan apoyándose sobre los objetos, aunque sin aprehender sus contenidos.

letra comparte con todas las otras del mismo nombre (todas las B son bes, etc.)” (p. 333). Sin embargo, este argumento es falaz desde que uno no puede poner en el mismo plano el orden arbitrario del alfabeto con el orden incluyente de la serie numérica: en el 3 están incluidos el 1 y el 2 pero en la C las letras precedentes (A y B) no están incluidas; por otra parte, cuando este autor busca la unidad de la escritura (en el paralelismo con la unidad numérica) considera cómo un hecho que esta unidad es la letra. Haciendo esto, el aprendizaje de la escritura parece como una adición de letras, sin que sea justificada la elección de tal unidad. El autor concluye que “el arribo a las operaciones concretas” es uno de los prerrequisitos para comenzar el aprendizaje de la lectura (p. 335). Volveremos sobre este controvertido problema de los prerrequisitos. En un texto más reciente, Elkind (1981) agrega otras precisiones (incluso más discutibles) sobre la adquisición de la lectura y la intervención de las operaciones en este dominio, sin renunciar a su posición original: las operaciones deben estar constituidas para ser aplicadas, después, a las unidades-letras.

En un prefacio poco conocido, Piaget (1971), discutiendo las relaciones entre las operaciones cognitivas y el desarrollo del lenguaje, se expresa así:

Este papel puede, en efecto, ser interpretado de dos maneras distintas. Según la primera, las operaciones lógico-matemáticas se desarrollarían de manera autónoma en dominios bien circunscritos: seriar, clasificar, contar los objetos, etc., sin buscar nada más que obtener seriaciones, clasificaciones, una sucesión de números enteros, correspondencias, etc., así como sus leyes constitutivas (transitividad, inclusiones cuantificadas, iteraciones, conservación de equivalencias, etc.). Esas operaciones una vez constituidas [...] se aplicarían enseguida a múltiples contenidos nuevos y a problemas diferentes [...].

Pero es más probable una segunda interpretación. Podría ser que en todos los dominios a la vez, cuando, ante dificultades más o menos equivalentes, se planteara un problema común [...], el sujeto reaccionaría por un mismo juego de regulaciones, es decir, la equilibración por compensación de perturbaciones, y tendería entonces a una estructura más o menos general (operación o función operatoria) [...].

Esta segunda solución, que es la de E. Ferreiro como también la nuestra (y creemos haberla verificado en el dominio de la causalidad), no significa, naturalmente, que las estructuras lógicas constituyan un producto o un derivado de las estructuras lingüísticas, porque serían, al contrario, el resultado común de todas las regulaciones en todos los dominios a la vez [...].

Es posible, entonces, plantear en términos nuevos la relación entre el desarrollo lógico y la comprensión de la escritura en el niño. Se deduce, en tal caso, que esperamos encontrar la lógica en desarrollo (no la lógica constituida, sino una lógica en curso de constitución). De cualquier forma, se trata de saber cuáles son exactamente los problemas de naturaleza lógica y cómo se plantean en este dominio específico. Por otro lado, y dado que las estructuras lógicas constituyen, a la vez, las condiciones de la lectura de la experiencia y los resultados de los intentos de estructuración del objeto de conocimiento, es necesario comprender cómo se presenta esta relación en el caso particular de la lengua escrita.

Hemos podido dar una primera respuesta a estas preguntas, mostrando detalladamente en los hechos cómo se plantean, en el caso de la psicogénesis de la escritura, los siguientes problemas lógicos: relación entre la totalidad y las partes; coordinación de semejanzas con diferencias; construcción de un orden serial; construcción de invariantes; correspondencia término a término.

Acabamos de presentar algunos ejemplos de coordinación de semejanzas con diferencias. Nos ocuparemos a continuación, muy particularmente, de la relación entre la totalidad y las partes, y de la correspondencia término a término, porque estos dos problemas lógicos están en el centro de la evolución entre el segundo y el último de los tres grandes períodos que nos ocupan.

RELACIÓN ENTRE LA TOTALIDAD Y LAS PARTES CONSTITUTIVAS

Tomemos como punto de partida el momento en el cual las letras han sido constituidas por el niño como objetos sustitutos. Una vez que una serie de letras reciben cierta interpretación (en función de las propiedades contextuales, de las intenciones subjetivas del productor del texto o por transmisión social aceptada), el problema que se plantea es saber si, dada esa interpretación al conjunto, es también posible para el niño dar una interpretación a las partes constitutivas.

Al comienzo, los elementos gráficos (letras) no son más que los “ladrillos” necesarios para la construcción de una totalidad interpretable. Una vez constituida esta totalidad, las propiedades atribuidas a la totalidad son transferidas sin más a las partes. Por ejemplo, el nombre atribuido a una serie de letras puede ser también atribuido a sus elementos constitutivos, a pesar del hecho de que, tomados fuera de esa totalidad, estos mismos elementos pierden la propiedad de ser significantes. Por ejemplo los niños pueden reconocer su nombre escrito o hacer ensayos de escritura de su nombre con grados diversos de éxito, sin que eso les impida creer que cada parte de ese nombre escrito “dice” el nombre completo. El observador puede poner en evidencia este fenómeno dejando visible sólo una parte del nombre y preguntando si lo que queda visible “todavía dice” el nombre anunciado precedentemente, o si “dice” otra cosa.¹³ De la misma manera, al nivel de la frase escrita —siendo las partes entonces los grupos de letras separados por blancos—, los niños pueden aceptar que una oración que se enuncia corresponde a la transcripción escrita, sin que por eso esté en condiciones de aceptar que su forma escrita incluye cada una de las palabras que la componen. Así, cuando preguntamos acerca de la significación de las partes (grupos de letras circundados por blancos), ellos nos responden enunciando la frase entera.¹⁴

Las propiedades atribuidas a la totalidad son, pues, atribuidas sin más, a las partes, una vez que la totalidad ha sido constituida.

Algunos ensayos de diferenciación pueden, sin embargo, aparecer ya en este nivel. Por ejemplo, en la interpretación de las partes de su nombre propio, algunos niños intentan atribuir a las diferentes partes visibles, una de las partes (de hecho una palabra completa) de su nombre propio cuando éste es compuesto, o bien una de las partes de su apellido, en el caso en el cual el apellido corresponde al del padre y al de la madre (lo que es el caso de México). El niño puede atribuir también el nombre propio de otros miembros de la familia o de amigos a las partes visibles de su propio nombre. He aquí algunos ejemplos:

¹³ Ferreiro y Teberosky, 1979, Cap. VI; Ferreiro, *et al.*, 1982. Vol. 4.

¹⁴ Ferreiro y Teberosky, 1979, *idem*.

Leonel (6 años) no sabe todavía escribir su nombre propio, pero conoce las dos primeras letras y acepta como correcta la escritura que hace un adulto. Cuando escondemos las partes de esta escritura, da las siguientes interpretaciones:

(Leo/ / /) ¿Sigue diciendo Leonel?

“No.”

¿Entonces qué dice?

“Fernando.”

¿Quién es Fernando?

“Es un amigo mío.”

(/ / / Nel)

Y así ¿dice Leonel?

“No.”

¿Entonces qué dice?

“Carlos.”

¿Quién es Carlos?

“Otro amigo mío.”

(/ / on/ /)

¿Y así?

“Gerardo.”

¿Quién es?

“Otro amigo mío.”

(Leonel)

¿Y así?

“Leonel.”

Adriana (4;5) escribe su nombre propio con un trazo en zigzag, en cuatro pedazos:¹⁵

¿Qué dice?

“Adriana.”

¿Dónde?

(Indica el conjunto de los cuatro pedazos)

¿Por qué pusiste cuatro pedacitos?

“Porque sí.”

¿Qué escribiste aquí? (primer pedacito).

“Adriana.”

¹⁵ Lo que la niña escribe son “olitas” similares a cuatro // manuscritas ligadas. [N. de T.]

¿Y aquí? (segundo pedacito).

“Alberto.” (El nombre de su padre).

¿Y aquí? (tercer pedacito).

“Ale” (Forma habitual abreviada de Alejandro, el nombre de su hermano).

¿Y aquí? (Cuarto pedacito).

“Tía Picha.”

Carmelo (6;2) escribe su nombre propio con cuatro letras: AEea. Para la totalidad, su interpretación es “Carmelo”, pero letra por letra su interpretación es: “Carmelo” (A), “Enrique” (E), “Castillo” (e), “Avellano” (a).

De todos estos casos es importante resaltar que el niño trabaja a nivel de palabras enteras, no descompuestas (en fragmentos): o bien las partes son solidarias de la totalidad a tal punto que pueden recibir la misma interpretación, o bien las partes aparecen como otras totalidades a las cuales se les puede atribuir la significación de un nombre completo.

Sin embargo, algunas situaciones privilegiadas permiten a los niños, más fácilmente que otras, establecer una relación entre la totalidad y las partes. Por ejemplo, Abraham (4;7) escribe “coche” con cinco letras cuando se trata de confeccionar un letrero que anuncia 5 carros pequeños de un negocio de juguetes. Igualmente, Paola (4;11) pone cinco letras (que ella llama “números”) para una caja con cinco manzanas, diciendo: “cinco números para que sean cinco manzanas”.

En todos estos casos, cada letra vale por un objeto (un elemento del conjunto) y el todo representa tanto el conjunto como el plural de la palabra. Las propiedades de las partes y las propiedades de la totalidad no son las mismas. Esta solución es satisfactoria pero no es generalizable ni estable porque entra en contradicción con una exigencia constructiva muy importante y poderosa: la exigencia de cantidad mínima, de acuerdo a la cual una escritura es siempre un compuesto de partes (una sola letra no basta para crear una palabra escrita).

Para que esta solución sea generalizada a un conjunto, el conjunto debería contar cuando menos con tantos elementos como la cantidad mínima de letras exigida por el niño (hay una tendencia muy generalizada a considerar 3 como la cantidad por debajo de la cual no se puede descender sin correr el riesgo de obtener algo imposible de interpretar). Más aún, cuando el niño intenta escribir el nombre de un objeto singular, está forzado a escribir más de una letra y entonces ya no comprende la relación entre cada letra y la serie (o conjunto) de letras. En consecuencia, en la mayor parte de los casos, la relación que guarda cada letra con la totalidad interpretable permanece opaca.

Es importante subrayar que al mismo nivel de desarrollo, pueden obtenerse dos modos de construcción de representación de sustantivos en plural. Cuando los niños

escriben en primer lugar el nombre de un conjunto de objetos (un nombre en plural), ajustan a veces el número de letras al número de objetos del conjunto; pero cuando estos mismos niños escriben un nombre en singular y después en plural (pasando, por ejemplo de *gato* a *gatos*) hacen aparentemente otra cosa, pero obedecen en realidad al mismo principio. Por ejemplo, si el niño acaba de escribir tres letras para “gato”, marca a veces el plural repitiendo dos o tres veces la misma secuencia inicial (en función del número de gatos en cuestión). Por ejemplo, Javier (5;5) escribe la serie “AOi” para “gato” y la serie “OiA” para “gatito”; después, cuando le pedimos escribir “gatitos”, en relación con una imagen de tres gatos, escribe de nuevo esas tres letras “OAI” observa el resultado y comenta: “un gatito”, agrega las mismas tres letras al lado y dice: “los gatitos aquí”; agrega otra vez la misma serie (el resultado es “OAI OAI OAI”) diciendo: “otra vez gato”.

Así, en una tarea donde los niños escriben primero un nombre en plural, una letra basta para representar cada objeto, porque no se trata de una letra aislada (que no sería legible en sí) sino de un elemento de un conjunto. Observar la cantidad de objetos se convierte en uno de los medios posibles para decidir el número de letras que se debe poner. Son los niños cuidadosos en encontrar un medio objetivo para controlar las variaciones en la cantidad de caracteres quienes proceden así. Sin embargo, si esos mismos niños escriben primero un nombre en singular, tienen necesidad de más de una letra y, aplicando el mismo principio que anteriormente, repiten el nombre ya escrito tantas veces como objetos hay el conjunto. El modo de construcción corresponde a “*gato, gato, gato*”, pero la interpretación del conjunto es la de la forma plural *gatos*.

Tenemos ejemplos de construcciones del plural por este procedimiento de iteración de la escritura del singular en muchas lenguas. La ilustración 4 presenta ejemplos en italiano, español y hebreo.¹⁶

¹⁶ Los ejemplos en italiano provienen de los trabajos de investigación ya citados de la Universidad de Roma; los de hebreo provienen de los trabajos de investigación conducidos en Tel Aviv por Liliana Tolchinsky.

ILUSTRACIÓN 4

Ejemplo en español (Eduardo, 6;3)	<p style="margin: 0;">2 0 1</p> <p style="margin: 0;">5 0 1 5 0 1 2 0 1 5 0 1</p>	pato patos
Ejemplo en italiano (Michela, 4;11)	<p style="margin: 0;">EOAM</p> <p style="margin: 0;">EOAM EOAM EOAM</p>	gatto gatti
Ejemplo en hebreo	<p style="margin: 0;">הפח</p> <p style="margin: 0;"> הפח הפח הפח הפח </p>	ophir

Los primeros ensayos de coordinación entre la totalidad y las partes pueden presentarse en otras situaciones, como la siguiente: Víctor (5;2) estima que es necesario un mínimo de tres letras para obtener una totalidad interpretable. Nos pide escribir “barco”. Escribimos una letra, preguntando si está bien. Víctor responde que no, porque “nomás dice ‘ba’”. Ponemos otra letra y la respuesta de Víctor es idéntica: “nomás dice ‘ba’”. Con 3 letras está satisfecho porque dice *barco*.

Casos como éste nos parecen del más vivo interés. Víctor parece razonar así: a una totalidad incompleta al nivel de lo escrito debe corresponder otra totalidad incompleta al nivel de la emisión oral. No se trata aún de la “hipótesis silábica” —que veremos más adelante, según la cual, cada letra puede corresponder a una parte silábica de la palabra— porque con una letra “dice ‘ba’” y agregando otra letra la escritura continúa “diciendo” lo mismo. Es más bien una manera de explicar que con dos letras el “barco” queda “incompleto”. Esto es muy importante porque en lugar de decirnos que una parte del barco no está todavía representada (lo cual sería el caso si la escritura fuera concebida de modo icónico: un barco sin velas, por ejemplo), Víctor hace referencia a la forma lingüística: un *barco* sin *co*, no es un *barco* completo. Haciendo esto, Víctor toma en cuenta, sin tomar conciencia, el hecho de que la forma lingüística hablada, es decir, la palabra, está también compuesta de partes, tanto como la escritura de la cual controla la producción.

La descomposición silábica de la palabra juega un papel de la más alta importancia en la secuencia de desarrollo. Se trata, sin embargo, de saber en qué sentido van las

interacciones entre los conocimientos lingüísticos generales y la comprensión de la escritura. Dos hipótesis son posibles: según la primera, un desarrollo progresivo de la noción de descomposición silábica de las palabras,¹⁷ se haría en forma independiente y podría enseguida aplicarse a la comprensión de la escritura.

Según la segunda hipótesis, serían los problemas cognitivos planteados por la comprensión de la escritura —y más particularmente por el problema de la relación entre la totalidad y las partes— los que conducirían al niño al descubrimiento de la posibilidad de descomposición silábica como la mejor forma de resolver tales problemas. En otros términos, conforme a la primera hipótesis, es un desarrollo al nivel de lo oral el que conduciría al niño a una silabización progresiva, que encontraría, en cierto momento, un punto de aplicación en la escritura; según la segunda hipótesis, serían dos vías independientes de trabajo sobre la sílaba las que se encontrarían; pero la aparición de la silabización sería una respuesta a problemas específicos planteados por la comprensión de la escritura y no solamente la aplicación de un saber-hacer obtenido en otros contextos. La segunda hipótesis es más probable.¹⁸

En todo caso, parece cierto que esta relación entre “completud” e “incompletud” abre la vía a la aparición de una idea nueva: la idea de que cada pedazo de un nombre escrito puede corresponder a una parte del nombre emitido. En esta nueva perspectiva, no solamente una parte incompleta de la palabra emitida es la que corresponde a una parte incompleta de la palabra escrita, sino sistemáticamente, cada parte de la palabra emitida es considerada como correspondiente a cada una de las partes de la palabra escrita. Están entonces reunidas las condiciones que permiten el establecimiento de un nuevo tipo de coordinación entre partes y las totalidades (y, pues, una nueva reorganización). La novedad consistirá entonces en considerar las relaciones entre dos totalidades diferentes: por una parte, las partes de la palabra enunciada —sus sílabas— y la palabra misma emitida en cuanto totalidad, y por otra parte, las partes de la palabra escrita —sus letras— y la secuencia de letras de la palabra escrita,

¹⁷ Contribuimos a demostrar cómo el estatus psicológico de la sílaba cambia en el curso del desarrollo gracias a una serie de reconstrucciones sucesivas (B. de Bellefroid y E. Ferreiro, 1979).

¹⁸ El problema es de gran importancia pedagógica y concierne al debate sobre los prerrequisitos y las actividades preparatorias a la adquisición escolar de la lengua escrita. En efecto, muchos autores recomiendan actividades orales de descomposición (no sólo silábicas sino sobre todo fonéticas) como preparatorias. Por otro lado, hay hechos concordantes que permiten situar el nivel de 5 años como la edad a la cual la mayor parte de los niños son capaces de resolver tareas de descomposición silábica. Sin embargo, todos los resultados que analizamos aquí muestran la gran dificultad, para el niño, de aplicar directa e inmediatamente sus conocimientos lingüísticos a su comprensión de la escritura. Este problema toca de cerca las cuestiones teóricas relativas a los procesos de toma de conciencia en dominios relativos al lenguaje (ver Ferreiro, 1996, Cap. 8).

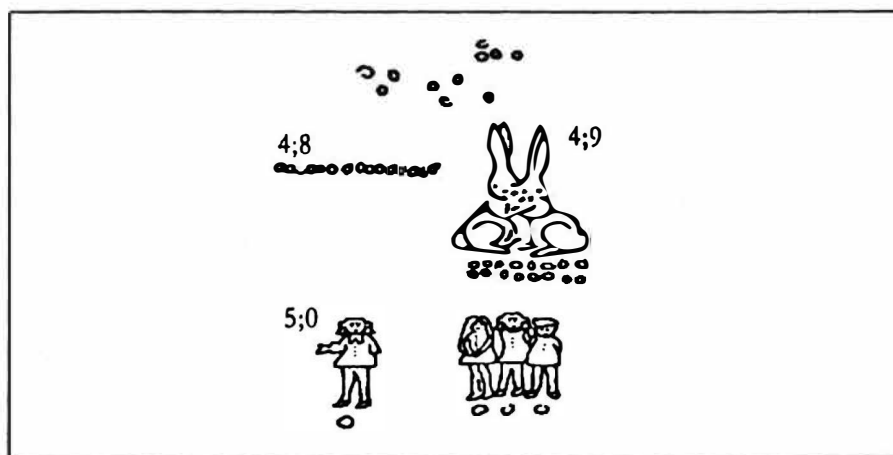
en tanto que totalidad. En la siguiente sección se aborda el establecimiento de una correspondencia término a término entre los dos conjuntos.

LA CORRESPONDENCIA TÉRMINO A TÉRMINO

La idea de la correspondencia término a término es solidaria de la hipótesis silábica que marca la entrada al tercero de los grandes períodos de desarrollo de las conceptualizaciones acerca de la escritura. Sin embargo, no aparece exclusivamente durante este período, y antes de analizar sus manifestaciones más sobresalientes, es útil volver atrás y ver más de cerca sus primeras manifestaciones en el dominio de la comprensión de las marcas escritas.

Veamos, para comenzar, la evolución de *Silvia* (una niña de medio desfavorecido, para quien las vías de acceso a la lengua escrita son muy limitadas). Durante todo un año escribe utilizando solamente bolitas (véase ilustración 5). A la edad de 4 años (4;1) sus bolitas son distribuidas en desorden sobre la página, sin orientación privilegiada. Algunos meses más tarde (a los 4;8) aparece la linealidad, y las bolitas siguen formando una línea bien apretada, pero Silvia no parece estar en posibilidad de controlar la cantidad de bolitas que va a poner. Sin embargo, un mes más tarde (4;9) cuando le sugerimos escribir algo que vaya bien con una serie de imágenes, vemos a Silvia tener cuidadosamente en cuenta las fronteras: ella comienza su serie de bolitas donde comienza la imagen (exactamente abajo) y para de escribir donde termina la imagen. Además hace dos series de bolitas cuando hay dos objetos en la imagen. A los (5;0) asistimos a un cambio notable en su producción. En lugar de trazar una serie de bolitas para cada imagen, no pone más que una para cada objeto o personaje de la imagen.

ILUSTRACIÓN 5: SILVIA



Silvia no es la única en mostrar este género de correspondencia (una grafía para cada objeto). En 33 niños que seguimos longitudinalmente, hemos encontrado: a) que esta correspondencia estricta coincide con el momento de la constitución de las letras en tanto objetos sustitutos; b) que esta correspondencia estricta está precedida de un período de ausencia de control de la cantidad de grafías; c) que es de muy corta duración; d) que está seguida inmediatamente después de la exigencia de cantidad mínima.¹⁹

La correspondencia uno a uno, al nivel de la producción de escrituras, se transforma enseguida en una correspondencia muchos a uno, característica de la aparición de la exigencia de cantidad mínima, con una búsqueda consecutiva tendiente a regular a la vez el mínimo y el máximo de grafías. Lo que vemos aparecer al nivel de la producción tiene un equivalente al nivel de la interpretación de textos, aunque más tardía. En efecto, cuando pedimos a los niños interpretar textos colocados en la proximidad de imágenes, una de sus ideas persistentes consiste en anticipar en el texto el nombre del objeto dibujado. Cuando hay muchos objetos sobre la imagen y muchos grupos de letras en el texto (lo que para nosotros corresponde a una frase escrita), los niños intentan hacer corresponder a cada grupo de letras el nombre de cada uno de los objetos de la imagen. Así el texto LOS ANIMALES ESTÁN EN EL RÍO, colocado bajo una imagen donde se ve un pájaro, un pato, tres pescados y una mariposa alrededor del agua —o sea tantos segmentos en el texto como animales en la imagen— da frecuentemente lugar a interpretaciones en las cuales el niño intenta tener en cuenta las propiedades cuantitativas del texto (cantidad de grupos de letras) sin renunciar a la idea de que sólo están escritos los nombres.

He aquí algunos ejemplos (todos, de niños de 6 años).²⁰ Hemos puesto entre paréntesis la cifra correspondiente al segmento de texto interpretado (así (1) corresponde a LOS, (2) corresponde a ANIMALES, y así sucesivamente:

- “pato (1), mariposa (2), pescado (3), también pescado (4), aquí también pescado (5), pajarito (6)”;

¹⁹ No hemos podido observar todas estas conductas en todos los niños estudiados longitudinalmente. Fijando una edad cronológica para el comienzo del estudio longitudinal, no está asegurada la homogeneidad de los niveles iniciales. Algunos niños mostraron este tipo de correspondencia estricta al comienzo del período durante el cual lo hemos seguido; otros solamente al final de nuestro estudio; otros más —los más instructivos— alrededor de la mitad del período de dos años que constituye los límites de nuestro estudio. Finalmente, en algunos de los niños no hemos podido seguir esta trayectoria (las entrevistas individuales se desarrollaron a intervalos de dos meses). (Ver Ferreiro, 1982, Cap. 2).

²⁰ Una presentación detallada se encuentra en Ferreiro, 1986b, Cap. 4.

- “mariposa (1), pescado (2), pato (3), pajarito (4, 5, 6)”;
- “mariposa (1), pescado (2), otro pescado (3), pájaro (4, 5) pato (6)”;
- “pajarito (1), pescado (2), mariposa (3), pa- (4), to (5), flores (6)”.

Dijimos bien que los niños “intentan tener en cuenta”, porque si bien en el texto hay tantos grupos de letras como de animales en la imagen, todos esos grupos de letras no son equivalentes: dos grupos de letras en particular (EN EL) no tienen más que dos letras, lo que para muchos niños está por debajo del mínimo requerido para atribuir una interpretación. Es precisamente a propósito de estos segmentos cortos que se ven aparecer intentos de “ensamblajes” (juntar estos “pequeños pedacitos” en un sólo segmento y dar una interpretación de conjunto después de haber eliminado los blancos por el acto mismo de reunirlos), o bien intentos de silabización (sobre estos pedacitos no se puede leer una palabra completa, sino solamente una parte de una palabra).

Como lo expusimos más arriba, las partes de una escritura —en los límites de una sola palabra escrita— se hacen progresivamente observables, y hay que dar cuenta de ellas. Estas partes no corresponden en lo absoluto a las partes del objeto designado por la palabra.²¹

Una hipótesis completamente nueva hace entonces su aparición, a saber: que el nombre pronunciado es susceptible de ser descompuesto en partes, en “pedacitos” seguidos unos de otros, tanto como el nombre escrito es un compuesto de partes colocadas en un cierto orden. Una nueva correspondencia término a término es posible, ahora, entre estos dos conjuntos ordenados. Este es el comienzo de la fonetización de la escritura.

²¹ Procedimos al control siguiente. Pedimos a los niños dibujar y luego escribir el nombre del objeto dibujado. Por ejemplo en el caso de un niño que dibujó una casa y que escribió 4 ó 5 letras, nosotros señalamos que el dibujo tenía elementos tales como una puerta, las ventanas, etc., y preguntamos de manera muy sugestiva en donde se encontraba la puerta, las ventanas, etc. en la escritura de “casa”. Las preguntas —con niños francófonos en Ginebra— fueron del tipo “¿Dónde escribiste ‘casa’, se podría leer también ‘puerta?’”, o también: “¿Escribiste puerta?”. La mayor parte de los niños interrogados (de 4 y 5 años) encontraron absurdas nuestras preguntas y respondieron enfáticamente que no. Un niño encontró razonable admitir que donde habíamos escrito “avión” (porque él mismo no quería escribir) podríamos situar las alas sobre la última letra, el motor sobre la primera y el cuerpo del avión sobre las letras de en medio. Otro niño hizo lo mismo sobre su propia escritura de “pato” (CMARE “canard” en francés): C= la cabeza; M= las patas; A= el pico; R= la cola; E= el agua. Todos los otros niños se rehusaron a encontrar un vínculo cualquiera entre las partes de la escritura y las partes del objeto a pesar del carácter altamente sugestivo de nuestras preguntas (dejando aparte algunas respuestas complacientes producidas por niños del primer nivel de desarrollo, para quienes la distinción entre escritura y dibujo no estaba aún bien establecida).

estable pero no un valor estabilizado. Pero una vez inserta en un conjunto, la letra adquiere un valor enteramente definido por su posición en la serie.

Esto es exactamente lo que sucede cuando, a partir de un cierto nivel de desarrollo, el niño cuenta los elementos de un conjunto: no importa cuál objeto puede hacerse el “tercero” en un conjunto y el “primero” en otro; todo depende de su posición particular, no hay nada en sus propiedades singulares que permita decidir de antemano el nombre que recibirá al momento de contarlos.

Esta correspondencia término a término entre elementos cualesquiera va a evolucionar —por una serie de conflictos— hacia una correspondencia término a término entre los elementos cualificados. Veremos cómo esta evolución se realiza en el curso del tercero de los grandes períodos del desarrollo en cuestión.

EL TERCER PERÍODO DEL DESARROLLO

Acabamos de ver cómo nace esta idea de la fonetización de la escritura, y con ella, la puesta en relieve de las semejanzas o las diferencias sonoras entre los significantes. Observamos de nuevo, pero a otro nivel, el trabajo cognitivo que se realiza sobre el eje cuantitativo o cualitativo, con todos los esfuerzos de coordinación que ello implica.

Al interior del período silábico podemos distinguir tres momentos: al comienzo, la hipótesis silábica no sirve más que para justificar una producción escrita que no ha sido guiada por ella. El niño produce una escritura guiándose por los criterios de diferenciación intra-relacionales propios del período precedente; pero enseguida, cuando procede a la lectura de lo que produjo, esta lectura se convierte en una justificación. Busca hacer corresponder una sílaba de la palabra con cada letra escrita. Muy frecuentemente, el niño encuentra más letras que sílabas en la palabra y entonces, en lugar de borrar las letras de más, procede a revisiones complejas que lo conducen, ya sea a repetir sílabas, ya sea a juntar letras (sobre todo al final del texto escrito) o ya sea a “saltar” letras, todo con la intención de llegar al final del texto escrito. Muy numerosos son los niños que, habiendo intentado muchas soluciones de compromiso sin éxito, regresan a una lectura propia del período precedente: el niño lee la palabra entera, sin descomponerla en pedazos, teniendo al momento como única preocupación colocar el dedo sobre la primera letra al momento en el que la emisión comienza y deteniendo simultáneamente el dedo y la voz sobre la última letra. El niño se comporta entonces como si el texto no fuera su obra, sino la obra de alguien que no puede ser modificada.

He aquí dos ejemplos particularmente sorprendentes de este comienzo de análisis silábico:

Claudia (5 años) va a escribir *muñeca*. Pone dos letras (IB), observa el resultado y dice: “Faltan más letras.” Le preguntamos “qué dice” en lo que ya está escrito y responde “*Mu-ñe*” (las dos primeras sílabas de la palabra) sobre lo cual agrega una tercera letra (el texto se hace IBO). Todo parece indicar que *Claudia* va a parar, satisfecha, pero continúa afirmando que hacen falta aún otras letras porque “dice *mu-ñe*”, mostrando esta vez solamente la primera y la última letra de la serie. Le preguntamos qué pasa con la letra de en medio (B) y entonces *Claudia* se pone a contar las letras, “una, dos, tres”, pero sin llegar a una conclusión. Le sugerimos leer de nuevo lo que escribió. *Claudia* dice (sin mostrar su dedo) “*Mu-ñe-ca... faltan.*” Ella agrega cuatro letras (el resultado es entonces “IBOAE PM”); lee las dos primeras sílabas (*mu-ñe*) sobre las dos primeras letras, y la última sílaba (-ca, sobre la última letra “M”), sin quedar aún satisfecha.

Martha (6 años) va a escribir *pelota*. Pone cinco letras (RIROT) y procede enseguida a una lectura silábica: “*pe-lo-ta*”. Constata que hay letras de más pero, en lugar de borrarlas, busca una justificación *ad hoc*: “Es que ando mala de la gripa”. Le preguntamos si piensa que está bien así o bien si le falta quitar letras y responde con mucha duda: “*Es que nomás poquitas... pienso que sí deberían ser todas éstas*”.

Las dificultades que los niños deben enfrentar antes que la hipótesis silábica comience a controlar sus producciones están bien ilustradas en el caso de *Federico*, un niño italiano, de 6 años, que sabe escribir su nombre propio y que utiliza el repertorio de letras de su nombre para producir otras, cambiando el orden lineal. Este procedimiento remarcable, observado en muchos niños, conduce a una combinatoria, es decir, a una estructura naciente cuya importancia ulterior es bien conocida. *Federico* produce la secuencia siguiente (véase ilustración 7).

1. Ante la demanda de escribir *sole* (sol), *Federico* pone 8 letras (FTDOFE ∩ O), lee silábicamente sobre las dos primeras, *so-le* (una sílaba sobre cada letra), se sorprende de encontrar tantas letras de más y concluye que las otras letras (subrayadas en la ilustración) “*non servono a niente*” (no sirven para nada) y se hacen entonces “*lettere da cancellare*” (letras para borrar).

ILUSTRACIÓN 7: FEDERICO (6;0)

(1) <u>FF</u> <u>DOFFEO</u>	(1) <i>So-le</i> (sol) (subrayadas las “letras para borrar”).
(2) <u>DF</u> (3) <u>RTE</u> (4) <u>377</u>	(2) <i>Me-la</i> (manzana).
(5) <u>737</u> (6) <u>703</u> (7) <u>37</u>	(3) <i>Ta-vo-lo</i> (mesa).
(8) <u>9737</u>	(4) <i>Bam-bi-no</i> (niño).
(9) <u>FED</u> FEF (10)	(5) <i>Re</i> (rey) (subrayadas las “letras para borrar”).
(11) <u>FOFE</u> FED (12)	(6) <i>Gru</i> (grúa) (<i>id.</i>).
(13) <u>FE</u>	(7) <i>The</i> (té) (<i>id.</i>).
(14) <u>FE</u>	(8) <i>Car-to-li-na</i> .
(15) <u>FEDEF</u>	(9) <i>Ca-ne</i> (perro).
	(10) <i>Ca-gno-li-no</i> (perrito).
	(11) <i>Ca-sa</i> (casa).
	(12) <i>Ca-se-tta</i> (casita).
	(13) <i>Ga-to</i> (gato).
	(14) <i>Ga-tti</i> (gatos).
	(15) <i>Ma-ria-la-va-ipiatti</i> (María lava los platos).

2. En seguida, para escribir *mela* (manzana), Federico se hace prudente: no pone más que dos letras (DF) y controla silábicamente: “*me-la*”. Encuentra que está bien pero raro: “*Io no so perché viene sempre due*” (“No sé porqué siempre son dos”).

3. Para las dos palabras siguientes —*tavolo* (mesa) y *bambino* (niño)— no tiene ningún problema. Sin embargo pone tres letras, y está satisfecho por el resultado: *ta-vo-lo*, lo que hace tres, lo mismo que *bam-bi-no* (que escribe y lee de derecha a izquierda).²²

4. Un nuevo problema aparece con las palabras monosílabas. Federico escribe tres veces seguidas de derecha a izquierda. Comienza con *re* (rey); pone tres letras pero cuando procede a la interpretación del texto encuentra que una letra debería bastar. Muy perplejo y molesto, comenta: “*leggo e mi fermo subito*” (“Leo y me paro muy pronto”). La palabra siguiente es “*gru*”, *grúa*. A pesar del resultado precedente Federico pone de nuevo tres letras y lee en seguida “*gru*”, sólo que sobre una letra. Hace el comentario siguiente: “*Ho sbagliato, mi viene sempre tre*” (“Me equivoqué, pongo siempre tres”) sobreentendiendo, tres letras. Con la palabra siguiente, *the*, se hace

²² Estos cambios en la orientación de la escritura y la lectura conciernen a los aspectos figurativos (tal como los definimos al principio del trabajo) y no a los aspectos constructivos.

nuevamente prudente. Pone solamente dos letras porque sin duda alguna no puede bajar de dos, pero se encuentra de nuevo muy incómodo porque hay una de más.

5. La palabra siguiente provoca a Federico un gran alivio: *car-to-li-na* se escribe con la cómoda cantidad de cuatro letras.

6. Las siguientes son pares compuestos de un nombre bisílabo y del diminutivo correspondiente: *Cane-cagnolino* (perro/perrito) y *casa-casetta* (casa-casita). Federico anticipa tres letras para “cane”; la verificación silábica posterior a la escritura lo obliga a reconocer que hay una letra de más. Para escribir *cagnolino*, comienza de nuevo con tres letras (FEF), verifica leyendo “*ca-gno-li*” y agrega la cuarta letra para que esté bien. A pesar de este trabajo de verificación, no llega a prever la cantidad justa para *ca-sa*: pone nuevamente cuatro letras pero, después de la verificación, señala las dos últimas como “letras para borrar”. Vuelto prudente, escribe solamente dos letras para *ca-se-tta* y esta vez agrega la tercera después del control.

7. La palabra siguiente, *gatto*, es inmediatamente escrita con dos letras, pero, para representar el plural, *gatti* (frente a una imagen de tres gatos) repite dos veces la secuencia original (FE). El conjunto es interpretado como *gatti* o como *tre gatti*.

8. Por último, Federico representa una frase entera con un análisis silábico menos bien logrado que el de las palabras aisladas. Escribe la frase *Maria lava i piatti* (María lava los platos) con cinco letras (FEDEF), y la lee como “*Ma-ria la-va-ipiatti*”.

Un análisis detallado se impone para poder evaluar en su justa medida las dificultades reales encontradas por los niños en la construcción de esta “hipótesis silábica”. Estamos en presencia de una correspondencia término a término en la cual la serie ordenada de las letras es puesta en relación con la serie ordenada de las sílabas de la palabra, lo que confiere a las letras el valor que corresponde a su posición en la serie. Una letra puede corresponder a no importa cual sílaba: así, por ejemplo, en Federico, F se vuelve “*so*”, “*la*”, “*bi*”, “*re*”, “*the*”, “*ca*”, “*ga*” y “*ma*” en la secuencia de sus construcciones, sin que eso lo incomode. Al contrario, las palabras de menos de tres sílabas le plantean graves problemas.

La hipótesis silábica tiene una importancia enorme en la evolución de la escritura en el niño. Por primera vez, el niño encuentra un medio general que le permite comprender la relación entre la totalidad y las partes que la componen; por primera vez encuentra un medio general de regular la cantidad de letras e incluso de anticiparla. En efecto, los niños llegan no solamente a justificar *a posteriori* la cantidad de letras que escribieron y a controlar su producción en curso (como Federico), sino a prever cuántas letras necesitará, antes de comenzar a escribir.

Por ejemplo, *Javier* (5;10) cuenta con sus dedos la cantidad de sílabas, después pone tantos puntitos sobre la hoja como sílabas ha encontrado y, solamente después, escribe las letras sobre los puntos. Procede así para la palabra *vaca*, *mariposa* y *elefan-*

te, pero al momento de llegar a las palabras monosílabas *pan* y *sol*, suspende el conteo y escribe dos letras, sin poder justificarlo.

Con la hipótesis silábica, si bien muchos problemas encuentran una solución general y coherente, otros surgen. Acabamos de ver, a través de los ejemplos de Federico y de Javier, el conflicto entre la exigencia de una cantidad mínima de letras y la hipótesis silábica. Se trata, claro está, de un conflicto entre dos principios de construcción de naturaleza interna, puesto que estos niños no reproducen ningún modelo externo. Todos los niños que están en este nivel de desarrollo tienen dificultades con la escritura de las palabras monosílabas y muchos tienen problemas parecidos con las bisílabas. Encuentran en general la manera de escapar con soluciones de compromiso. Una solución muy popular consiste en “dividir” la palabra y fabricar un bisílabo (por ejemplo *sol* se hace *so-ol*; *mar* se hace *ma-ar*, etc.). Otra solución consiste en transformar la palabra en su diminutivo, lo que, en el caso del español, permite alargar la palabra (por ejemplo *barco* se hace *bar-qui-to*). Cuando las palabras de una sílaba están insertas en una frase, una letra basta para representarlas pero, cuando están aisladas, no se puede dejar una letra solita (porque entonces lo que está escrito no es una palabra).²³

En todos los casos que acabamos de analizar, el trabajo de los niños estaba centrado exclusivamente sobre las correspondencias cuantitativas: escribe tantas letras como sílabas pronunciadas, sin importar cuál letra fuera escogida (a condición de respetar la restricción elaborada durante el período precedente: no repetir la misma letra en posición contigua y, de preferencia, no repetir la misma letra más de dos veces en la misma serie).

Sin embargo, otros niños presentan un modo de construcción silábica con limitaciones en la elección de letras. Examinemos el ejemplo de Francisco (6 años, Ilustración 8).

²³ No es extraño que la hipótesis silábica sea fuertemente desalentada si la mayoría de las veces las palabras que se escriben son monosilábicas, como es el caso del inglés y el francés.

ILUSTRACIÓN 8: FRANCISCO (8 AÑOS)

FRIO	(1)
AIDA	(2)
AOA	(3)
AAO	(4)
AOE	(5)
AO	(6)
BIB	(7)
BOB	(8)

(1) Francisco	(5) Ga-to
(2) Ma-ri-po-sa	(6) Pa-to
(3) Pa-lo-ma	(7) Pez
(4) Pá-ja-ro	(8) Pez (2º intento)

Francisco escribe su nombre propio con cuatro letras (FRIO). Señala las dos primeras letras juntas y lee “Fran—”, después lee las dos últimas sílabas para las dos letras siguientes. En las tres palabras que siguen (*mariposa*, *paloma*, *pájaro*) escribe la vocal correcta de cada una de las sílabas, pero, al momento de leer, no son las vocales lo que lee sino una sílaba entera para cada letra. Como tiene necesidad de tres letras como mínimo, está confundido por *ga-to* que está bien escrita con las vocales correctas, pero Francisco agrega enseguida otra letra cuya función no es la de marcar una sílaba sino la de hacer “legible” la totalidad. Con el bisílabo siguiente (*pato*) acepta provisoriamente dos letras, pero regresa a tres para el monosílabo (*pez*) que escribe dos veces con tres letras y sin utilizar la vocal correcta.

Los niños que utilizan las vocales de esta manera deben hacer frente a otros conflictos. ¿Qué pasa si la palabra que se va a escribir presenta la misma vocal en todas sus sílabas? Consideremos el ejemplo siguiente (*Martín*, 6 años, Ilustración 9).

ILUSTRACIÓN 9: MARTÍN (6 AÑOS)

Martín

(1)	<i>aioa</i>	<i>aa</i>	(6)
(2)	<i>euo</i>	<i>af</i>	(7)
(3)	<i>iao</i>	<i>ua</i>	(8)
(4)	<i>ai</i>	<i>ee</i>	(9)
(5)	<i>ii</i>		

oiaoeuoa (10)

(1) Ma-ri-po-sa	(6) Pa-pa-ya
(2) Pe-ga-mento	(7) Pa-pa
(3) Pi-za-rrón	(8) Ca-la-ba-za
(4) Lá-piz	(9) Pez
(5) Gis	(10) Los-niños-están-co-miendo-una-torta

1. Martín sabe escribir su nombre propio pero no hace más que reproducir tal cual una forma adquirida, sin comprender su modo de construcción. Cuando escribe otras palabras, son las vocales utilizadas con valor silábico las que hacen su aparición. Escribe *mariposa* exactamente como Francisco: *aioa*. *Pegamento* es escrito omitiendo una vocal, y hacemos entonces la hipótesis de que Martín no quiere repetir la grafía *e*, una vez para *pe-* y otra vez para *-men-*. La palabra siguiente, *pizarrón*, es escrita perfectamente, según este sistema: *iao*, lo mismo que *lápiz*: *ai*.

2. Llega la palabra monosílaba y, con ella, los problemas ya conocidos: para *gis*, Martín pone inicialmente una *i*, duda enormemente y afirma que no está terminada, agregando finalmente otra *i*, al no encontrar ninguna otra solución.

3. La palabra siguiente, *papaya*, tiene tres sílabas, pero también tres veces la misma vocal. Martín acaba de escribir dos letras repetidas para *gis*, e inicia con dos *a* que corresponden a *pa-pa*, pero le falta otra letra para la última sílaba. Consciente de que debería utilizar de nuevo la misma letra, suspende antes de violar el principio de variedad intra-figural. Con las dos *a*, prefiere hacer una adaptación de circunstancia a su manera de leer y hace corresponder las dos primeras sílabas a la primera *a* escrita: *papa-ya* para *a a*.

4. En vista de este resultado, pedimos a Martín que escribiera *papá*. Aquí aparece otro tipo de conflicto. ¿Podría poner dos *a*? Sí, porque si bien no le satisfacen enteramente, acaba de hacerlo. Pero esto le provoca problemas precisamente porque acaba de utilizar esas dos vocales para otra palabra. Los niños llegan a la fonetización de la escritura conservando las grandes adquisiciones de los períodos precedentes y uno de ellos es la exigencia de una diferenciación objetiva para representar palabras diferentes. ¿Qué hace exactamente Martín? Escribe *a* y se detiene; repite para sí por lo menos seis veces la sílaba *pa* y, de golpe, encuentra la solución: *aA*. Obtiene así una serie diferente de la precedente conservando las dos vocales necesarias.

5. La palabra siguiente, *calabaza*, con sus cuatro sílabas y sus cuatro veces *a*, es incluso más temible. Es imposible escribir esa palabra en los límites del sistema de Martín. Atrapado por las circunstancias, Martín encuentra en su repertorio una consonante (*c*) que puede prestar un buen servicio para evitar al menos la primera *a*. Escribe enseguida dos veces *a* y, sin encontrar otra solución, encuentra una nueva adaptación de circunstancia a sus propios principios: hace corresponder las dos últimas sílabas emitidas a la última letra (*ca-la-baza* para *caa*).

6. En cuanto a la última palabra monosílaba (*pez*) Martín la representa exactamente como las otras, repitiendo dos veces la misma vocal (*ee*).

7. Por último, lo que parece a primera vista una serie de vocales (*oiaoeuoa*) es de hecho su representación de la frase siguiente (ponemos entre paréntesis las sílabas que fueron leídas sin ser verdaderamente escritas): “*los-ni-ños (es-tán) -co-miendo-una-tor-ta*”.

Quisimos documentar largamente y en detalle estos procesos de construcción a fin de convencer al lector de la realidad de los conflictos propiamente cognitivos que surgen a propósito de las tentativas de los niños de apropiarse del sistema de escritura.

En los niños hispanohablantes, las escrituras silábicas en las cuales se encuentra una correspondencia término a término entre elementos cualificados (y no cualesquiera) tienen una característica sobresaliente. Las vocales son mejor utilizadas que las consonantes en el sentido de que la aparición de las vocales utilizadas con un valor sonoro próximo al valor convencional es más precoz, pertinente y frecuente que el de las consonantes. Sin embargo, no es imposible encontrar ejemplos de escrituras silábicas organizadas sobre las consonantes. Un bello ejemplo ha sido realizado por *Esther* (6 años, Ilustración 10).

ILUSTRACIÓN 10: ESTHER (6 AÑOS)

Esther

P|m (1)

j+ (2)

P+ (3)

|P|m|c|mtb (4)

P|mt (5)

(1) Pa-lo-ma
(2) Ga-to
(3) Pez

(5) La-pa-lo-ma-co-me-tri-go
(6) Pe-ga-men-to

¿Cuál es el futuro de esta hipótesis silábica? Indicamos que ella engendra sus propios conflictos, porque la aplicación simultánea de la correspondencia silábica y la exigencia de una cantidad mínima conduce a resultados contradictorios y porque, en el caso de la correspondencia término a término entre los elementos cualificados hay contradicción con la exigencia de variedad intra-relacional así como —en ciertos casos— con la exigencia de diferenciación inter-relacional. Todos estos conflictos son de naturaleza puramente endógena, es decir, conflictos entre diferentes principios contruidos por el niño mismo.

Es tiempo de subrayar la importancia de una nueva fuente de conflictos que se agregan a los precedentes, a saber, los conflictos entre las hipótesis construidas por esos niños y la escritura tal como es practicada por los otros sujetos ya alfabetizados.

A este nivel de desarrollo, los niños comprenden muy bien su propia manera de escribir pero tienen una dificultad mayor para comprender las escrituras que están presentes en su medio. Cada vez que intentan aplicar la hipótesis silábica a las escrituras producidas por los adultos, encuentran un sobrante de letras. La escritura socialmente constituida resiste a los esquemas asimiladores del sujeto tanto como los objetos físicos resisten a veces a su voluntad. Ciertas escrituras tendrán una importancia decisiva en la desequilibración del sistema silábico; por ejemplo, la escritura de su propio nombre.²⁴

²⁴ Ver Ferreiro, 1986a, Cap. 3.

Los niños que se centran primero en el eje cuantitativo que en el cualitativo realizan tentativas de resolución sin cambiar de hipótesis ni de centración. Se les ve entonces intentar hacer corresponder dos letras a cada sílaba, lo que a veces funciona y a veces no. Toda clase de vicisitudes son entonces posibles, incluso retrocesos momentáneos, bloqueos o reestructuraciones rápidas.

Una nueva idea hace poco a poco su aparición: es necesario encontrar un medio para analizar el significante que vaya más allá de la sílaba (precisamente para permitir absorber el sobrante de letras encontrado sin cesar). La dificultad de abandonar el sistema precedente y de reemplazarlo por otro está representada por este periodo intermediario que hemos llamado silábico-alfabético, que es una especie de híbrido.

Examinemos de cerca los ejemplos de Victoria y Salvador (ambos de 7 años, ilustración 11). Ambos niños escriben en un sistema que no es totalmente silábico ni tampoco francamente alfabético. Prácticamente todas las letras utilizadas son correctas, pero faltan. Tomemos tres ejemplos de entre la lista de escrituras producidas.

ILUSTRACIÓN 11

Victoria		Salvador	
(1) Maiosa		miosa (8)	
(2) Tie		luaio (9)	
(3) Cayo		omia (10)	
(4) omia		orro (11)	
(5) ges		ps (12)	
(6) Calasa		psia (13)	
(7) pio		Mionda (14)	
Victoria (6 años)		Salvador (6 años)	
(1) Mariposa		(8) Mariposa	
(2) Tigre		(9) Caballo	
(3) Caballo		(10) Hormiga	
(4) Hormiga		(11) Perro	
(5) Pez		(12) Pez	
(6) Calabaza		(13) Papaya	
(7) México		(14) México	

1. *Mariposa* es escrita por uno como *Maiosa* y por el otro como *miosa*. En el primer caso, la primera y la última sílabas son escritas alfabéticamente, en tanto que las dos sílabas intermedias son escritas silábicamente. En el segundo caso, las tres primeras sílabas son escritas silábicamente mientras que la última sílaba es escrita alfabéticamente.

2. *Caballo* da lugar, en Victoria, a la serie *cayo* y en Salvador, a la serie *caio*. En el primer caso, las dos sílabas iniciales de la palabra son escritas silábicamente y la última, alfabéticamente. En la construcción de Salvador, la primera sílaba es escrita silábicamente y las dos siguientes alfabéticamente. Es interesante notar que la última sílaba no presenta la ortografía convencional *llo*, pero usan las dos maneras alternativas (*yo* e *io*) de escritura de esa sílaba.

3. La última escritura representa, en los dos ejemplos, *México*. Victoria la escribe silábicamente apoyándose en las vocales (*ei*). Salvador produce algo ininteligible a menos que conozcamos las condiciones de producción. En efecto, de entrada escribe también silábicamente, *Mio*, pero parece acordarse de una letra privilegiada (*x*) que debe estar ahí y escribe —de nuevo silábicamente— *mxo*. El resultado es una doble escritura silábica yuxtapuesta (*Me-xi-co-me-xi-co*), pero como nada ha sido borrado tiene una enorme dificultad para interpretar el resultado final.

Un punto muy importante de subrayar es el siguiente: las escrituras silábico-alfabéticas han sido tradicionalmente consideradas como escrituras desviantes, como escrituras con “omisiones de letras”. Es verdad que, con relación al modelo adulto convencional, estas escrituras tienen omisiones. Pero desde el punto de vista de la psicogénesis, es exactamente lo contrario. Hay agregado de letras, con relación a las escrituras silábicas precedentes. Es inútil subrayar la importancia que este cambio de punto de vista puede tener con relación a los diagnósticos psicopedagógicos...

La etapa final de la evolución es el acceso a los principios de base del sistema alfabético. El niño ha llegado a comprender cómo opera este sistema, es decir, cuáles son las reglas de producción. Esta etapa final, en este caso como en otros, es sin embargo, además, la primera de otro período. En efecto, muchos problemas quedan aún por resolver, en particular los problemas de la ortografía son los que harán su aparición en el primer plano de la escena. Una nueva distinción se impone entonces entre los problemas de escritura propiamente dichos y los problemas de ortografía. Éstos comienzan cuando los principios de base del sistema alfabético han sido comprendidos, lo que no reduce para nada su importancia.

CONCLUSIONES

La evolución, en el niño, de las conceptualizaciones sobre el sistema alfabético de escritura, exige aún investigaciones profundas sobre muchos puntos en detalle.

Por nuestra parte, hemos estudiado esta evolución inicialmente en niños hispanohablantes con edades de entre 3 y 6 años, pertenecientes a medios urbanos muy contrastantes en relación a la disponibilidad de información sobre la lengua escrita. Además, pudimos constatar en niños de entre 6 y 7 años que habían comenzado su escolaridad primaria en niveles de conceptualización anteriores a la idea de la fonetización, una evolución semejante,²⁵ y a pesar del hecho de la exposición sistemática a la lengua escrita y los esfuerzos de los maestros por hacerles aprender de inmediato los principios de base del sistema alfabético (investigación concerniente al español, lengua en la cual las dificultades ortográficas son mínimas en relación a las del francés o las del inglés). En fin, otros colegas han podido recabar datos comparativos de otras lenguas (principalmente en catalán, italiano y portugués) y se han dedicado a realizar experiencias pedagógicas basadas en la comprensión de esta evolución.

La cantidad de datos concordantes de los que disponemos apoya las interpretaciones presentadas en nuestras publicaciones anteriores: todo parece indicar que estamos en presencia de una psicogénesis real que tiene su propia lógica interna, lo que quiere decir que las informaciones provenientes del medio son incorporadas en los sistemas interpretativos cuya sucesión no es aleatoria, aunque la duración de los cambios de cada momento de organización —y por consecuencia de las edades de aparición— depende de un conjunto de influencias diversas (sociales, familiares, educativas, individuales, etc.).²⁶

Las dificultades que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanecen incomprensibles si consideramos la escritura alfabética exclusivamente como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas. Al contrario, la naturaleza del proceso se hace

²⁵ Ver Ferreiro, 1994, Cap. 7.

²⁶ Los ejemplos escogidos en este capítulo para ilustrar los problemas particulares a esta evolución podrían dar al lector la impresión de que, en su conjunto, la evolución es más lenta en español que en los países francófonos europeos. Sin embargo, no podemos afirmar nada concerniente a las edades medias para la población en su conjunto. Hemos estudiado más atentamente la evolución de niños de medios llamados “desfavorecidos” porque nuestra investigación no es un puro ejercicio académico: la situación de la alfabetización en la mayor parte de los países de América Latina es muy dramática. Son los niños que no llegan a alfabetizarse en las condiciones actuales de escolarización quienes ameritan, desde nuestro enfoque, ser los sujetos privilegiados de nuestra investigación. Los niños precozmente alfabetizados existen en América Latina como en otros países; hemos estudiado en detalle la evolución de algunos de ellos (ver Ferreiro, 1986a, Cap. 3). Por otra parte, se comprueba que los niños más grandes dan frecuentemente las explicaciones más claras que permiten poner mejor en evidencia lo que igualmente encontramos en los más pequeños. Para evitar largas explicaciones complementarias, hemos escogido frecuentemente, en este capítulo, ejemplos de niños de 5 a 6 años.

comprensible, los conflictos legítimos y las construcciones originales, si introducimos la problemática propia a la construcción de un sistema de representación. La pregunta fundamental es, entonces, de orden epistemológico: ¿cuál es la naturaleza del vínculo entre lo real y su representación? Es en estos términos en los que intentaremos plantear el problema.

La construcción de cualquier sistema de representación necesita, por parte de los sujetos, un proceso de diferenciación entre los elementos, las propiedades y las relaciones que son aprendidas en el objeto que devendrá objeto de la representación así como de un proceso de selección, dado que, inevitablemente, sólo algunos de los elementos y algunas de las propiedades y relaciones serán retenidas en la representación. Una representación X no es jamás idéntica a lo real R que representa (si ese fuera el caso, no se trataría de una representación sino de otra instancia de R , de una “duplicación”). En efecto, una representación X conveniente a una cierta realidad R reúne dos condiciones aparentemente contradictorias: algunas de las propiedades y de las relaciones propias a R son representadas, mientras que otras propiedades y relaciones propias a R no están representadas en X .²⁷

La construcción de sistemas secundarios (X_1, X_2, \dots) a partir de un X original es un problema enteramente diferente de la construcción de la primera representación X de R . Para la construcción de esos sistemas, basta un proceso de codificación. El código Morse y los códigos secretos de uso militar son ejemplos de construcción de sistemas de codificación secundarios a partir de un sistema de representación ya constituido.

La diferencia esencial que queremos subrayar es la siguiente: en el caso de la construcción de un sistema de codificación, los elementos, las propiedades y las relaciones están predeterminadas ya que el código secundario no propone más que otra representación de los elementos, propiedades y relaciones ya constituidas. Por ejemplo, en la transcripción de las letras del alfabeto en código Morse, todas las configuraciones gráficas que caracterizan las letras se convierten en secuencias de líneas y puntos pero, a cada letra del primer sistema, corresponde una configuración diferente de líneas y de puntos en correspondencia biunívoca. No se trata de crear nuevas “letras” ni de suprimir distinciones propias del sistema original. Al contrario, en el caso de la

²⁷ La relación entre X y R puede ser de naturaleza analógica o puramente convencional. Por ejemplo, si los elementos de R son formas y distancias, X puede guardar esas propiedades y representar las formas por otras formas y las distancias por distancias. En el caso de los mapas modernos, si un mapa geográfico es esencialmente un sistema de representación analógico, incluye igualmente elementos convencionales: las fronteras políticas son indicadas por una serie de puntos, una línea continua o cualquier otro medio; las ciudades por círculos o cuadros, etc.

creación de un sistema de representación, es necesario de entrada decidir, mediante una elección justificada, cuáles elementos y cuáles relaciones serán retenidas.

La construcción de un sistema de representación original pasa generalmente por un largo proceso histórico antes de que ese sistema se haga propiedad de una colectividad. Es el caso de la invención de la escritura, que no fue un simple proceso de codificación.

En el caso particular de la lengua escrita, la naturaleza compleja del signo lingüístico y de su relación con el referente, hace difícil la elección justificada de los parámetros privilegiados en la representación. La pregunta “¿qué representa la escritura?” es legítima. En efecto, es posible preguntarse si la escritura representa diferencias entre los significados, diferencias entre los significados en relación con ciertas propiedades del referente, diferencias entre los significantes o bien diferencias entre los significantes en relación con los significados. ¿Qué justifica la elección de un aspecto en lugar de otro?

Son justamente preguntas de este tipo las que guían la investigación de los niños. Puede pensarse que un sistema de representación constituido es adquirido por los nuevos usuarios como si se tratara de un código. Tal es la convicción subyacente a la mayor parte de las propuestas pedagógicas relativas a la enseñanza de la lectura: se prepara al niño para reconocer las unidades letras por ejercicios de reconocimiento de las unidades fonéticas y se procede a la puesta en relación de las unidades entre ellas (evitando lo más posible las llamadas “excepciones” al principio de bi-univocidad entre letras y fonemas). Las preguntas epistemológicas son así ignoradas y, sin embargo, las mayores dificultades de los niños son de naturaleza epistemológica, como los estudios reportados en este capítulo ponen en evidencia.

Si se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la adquisición de un sistema de codificación, este aprendizaje puede ser considerado como puramente técnico. Si se le concibe como la comprensión de un sistema de representación, deviene conceptual. El aprendizaje consiste en construir un nuevo objeto de conocimiento y, para hacerlo, en reconstruir las operaciones que permitieron engendrar el objeto socialmente constituido (lo que no quiere decir, claro está, reconstruir la secuencia histórica de las invenciones). Sabemos ya que para comprender otros instrumentos sociales igualmente convencionales (por ejemplo una regla métrica) no basta con instruir al niño sobre su “modo de empleo” (ver Piaget, Inhelder y Szeminska, 1948, primera y segunda partes). La escritura es también, en cierto sentido, un instrumento social de naturaleza convencional pero es, además, un sistema de representación de la lengua (y no solamente de las unidades fonéticas). Como cualquier sistema de representación, todo sistema de escritura está forzado a hacer una elección entre los elementos, las propiedades y las relaciones de R que van a aparecer en X. Las escrituras alfabéticas eligen poner de relieve la representación de las diferencias entre significantes pero además, en el estado actual de su elaboración, toda una serie de otras particularidades

(separación entre palabras, signos de puntuación, uso de mayúsculas, “ortografías” particulares,²⁸ etc.) que están a la disposición del lector para ayudarlo a reconstruir R a partir de X.

Sin embargo, los elementos, propiedades y relaciones de lo real que no han sido retenidos en la representación no deben ser olvidados sino que deben, al contrario, ser reintroducidos al momento de interpretar la representación. Es por esta razón que todo acto de lectura (entonces, de interpretación) es un acto de reconstrucción (y no una simple decodificación). Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación.

Nuestro conocimiento de la psicogénesis de los sistemas de representación es aún lacunario y los trabajos reunidos en este trabajo no constituyen más que un comienzo.²⁹ En el caso particular de la psicogénesis de la reflexión sobre la lengua, parece necesario analizar, por una parte, lo que se relaciona con el conocimiento del locutor en cuanto tal, haciendo abstracción de su conocimiento de la escritura, y, por otra parte, lo que se relaciona con su conocimiento de la representación gráfica de la lengua. Parece difícil concebir las dos evoluciones de otra forma que como interdependientes. Por ejemplo, parece que hay efectos de “rebote” producidos por la alfabetización sobre la noción de palabra así como sobre la segmentación de palabras (ver Ehri, 1985; Read, 1984). Más aún, no está excluido que los problemas planteados por la comprensión del sistema de escritura contribuyan a la construcción de nociones centrales en la reflexión sobre la lengua. En este sentido, creemos posible presentar —como hipótesis de investigación— la idea de que la resolución de un problema propio a lo escrito (el de la relación entre las letras y la palabra de la lengua) juega un rol decisivo en la construcción del significante en cuanto tal.

No es nuestro propósito desarrollar aquí las implicaciones pedagógicas de los hechos que acabamos de presentar.³⁰ Sin embargo, si consideramos la oposición codifi-

²⁸ Blanche-Benveniste y Chervel (1974) han analizado en detalle, en la ortografía francesa, el funcionamiento ideográfico al interior del funcionamiento fono-gráfico. A propósito de la derivación, subrayan lo siguiente: “existen, pues, al lado de los radicales que se manifiestan oralmente, radicales para el ojo” (p. 161). “La ideografía tiene por efecto diferenciar las palabras unas de otras, acumulando sobre una misma palabra las marcas que la relacionan a sus parientes o que subrayan su rol en el sintagma, de suerte que cada palabra tiene su propio rostro” (p. 162).

²⁹ Desde el punto de vista epistemológico, esta psicogénesis debería estar puesta en relación con el estudio sociogenético de los mismos sistemas de representación. Al lado de la historia de las nociones y de los sistemas explicativos (tal como han sido consideradas por la epistemología genética) hay, en efecto, una historia de las representaciones en cuanto tales, que amerita un atento estudio.

³⁰ Es obvio que los hechos han sido interpretados porque asumimos las consecuencias de una posición teórica que rechaza la lectura directa e ingenua de la experiencia.

cación/representación que hemos presentado, podemos remarcar que está cargada de consecuencias con relación a la manera de concebir la intervención pedagógica.

He aquí algunas:

- a) Si se concibe la escritura como un código, un medio de transcribir unidades sonoras en unidades gráficas, se pone necesariamente en primer plano la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y la habilidad motriz. Los programas de sensibilización a la lengua escrita se concentran, en consecuencia, en ejercicios de discriminación perceptiva y de trazo, sin poner jamás en cuestión la naturaleza de las unidades utilizadas. Las “dificultades de aprendizaje” en este dominio son evaluadas según las mismas presuposiciones: si no hay dificultad para hacer discriminaciones entre formas visuales o auditivas parecidas ni para dibujar formas gráficas parecidas, no debería haber dificultades para aprender la lengua escrita. No habría, en este aprendizaje, nada más que la transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas.
- b) En cambio, si se concibe este mismo aprendizaje como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, los problemas aparecen bajo un ángulo muy diferente. Comprender la naturaleza de este sistema de representación quiere decir, particularmente, comprender por qué ciertos elementos esenciales a la comunicación oral (la entonación por ejemplo) no son retenidos en la representación, incluso cuando deben ser reintroducidos en la interpretación de esta representación; comprender que la escritura adopta una definición de la unidad “palabra de la lengua” que no corresponde necesariamente a las intuiciones lingüísticas del sujeto prealfabetizado; comprender que todas las palabras son tratadas como equivalentes al nivel de la representación, incluso si pertenecen a clases muy diferentes; comprender que la centración privilegiada sobre las diferencias sonoras en el significante —necesaria para construir una representación alfabética— debe ser compensada por una centración en el significado al momento de la interpretación.

No se trata de buscar un “nuevo método” que reemplace a los viejos. Se trata de reintroducir en el primer plano al sujeto activo, inteligente y creador, el que construye para comprender, el que Piaget nos ha permitido ver en acción en otros dominios del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bellefroid (de), B. y E. Ferreiro (1979). "La segmentation de mots chez l'enfant". En: *Archives de Psychologie*, XLVII, núm. 8, 180.
- Blanche-Benveniste, C. y A. Chervel (1974). *L'orthographe*. París: Maspero.
- Besse, J. M. (1993). "De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite". En: CRESAS, *L'Éfant apprenti lecteur*, París, L'Hartmann/INRP, pp. 43-72.
- Besse, J. M. (1995). *L'Écrit, l'école et l'illestrime*. Belgique: Magnard.
- Ehri, L. C. (1985). "Effects of printed language acquisition on speech". En: Olson, D., N. Torrance y A. Hildyard (eds.). *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkind, D. (1976). "Cognitive development and reading". En: Singer, H. y R. Rudell (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark International Reading Association.
- Elkind, D. (1981). "Stages in the development of reading". En: Sigel, D. Brodzinsky y R. Golinkoff (eds.). *New directions in Piagetian theory and practice*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Ass.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". En: Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio y cols. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial (5 fascículos).
- Ferreiro, E. (1984). "The underlying logic of literacy development". En: Goelman, H., A. Oberg y F. Smith (comps.). *Awakening to literacy*. Exeter: N. H. Heinemann.
- Ferreiro, E. (1986a). "The interplay between information and assimilation in beginning literacy". En: Teale, W. y E. Sulzby (eds.). *Emergent Literacy*. Ablex, Norwood, EUA, pp. 15-49.
- Ferreiro, E. (1986b). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1994). Discurso de apertura de la sesión plenaria de la Asociación Internacional de Lectura. XV Congreso Mundial.
- Ferreiro, E. (1996). "Revolución informática e introducción a la lengua escrita". *Avance y Perspectiva*, vol. 15, septiembre-octubre.
- Freeman, Y. y L. Whitesell (1985). "What preschoolers already know about print". *Educational Horizons*, 64, 1, pp. 22-24.
- Hardy, M. y F. Platone (1991). "Pédagogie interactive de la langue écrite en grande section de maternelle". En: CRESAS. *Naissance d'une pédagogie interactive*. París: ESF/INRP, pp. 69-85.
- Jaffré, J.-P. (1992). "Le traitement élémentaire de l'ortographe: les procédures graphiques". *Langue française*, 95, pp. 27-48.
- Mills, L. (1998). "Syabic stage of English speaking preeschoolers". *Reading Research and Instruction*, 37-4, pp. 297-317.
- Piaget, J., B. Inhelder y A. Szeminska (1948). "La géométrie spontanée de l'enfant". París: PUF.
- Piaget, J. y B. Inhelder (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1971). "Préface". En Ferreiro, E. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz.

- Read, C., Y. Zhang, H. Nie y B. Ding (1986). "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling". *Cognition*, vol. 24 (1-2), pp. 31-44.
- Teberosky, A. (1984). "Uso de discriminadores para el cambio de lengua". En: *Actes de les primeres jornades sobre noves perspectives sobre le representacio escrita en el nen*. Barcelona: Publications de l' IME.
- Vernon, S. (1993). "Initial sound / letter correspondences in children's early written productions". *Journal of Research in Childhood Education*, 8-1, pp. 12-22.



PARTE II

Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?

La revolución informática y los procesos de lectura y escritura

Nuevas tecnologías y escritura

El mundo digital y el anuncio del fin del espacio institucional
escolar

La formación docente en tiempos de incertidumbre



ALFABETIZACIÓN DIGITAL. ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?*

Las PC acaban de cumplir 20 años (hablo de las PC, no de las computadoras).

Hace 20 años se inició la incorporación masiva de la informática al espacio laboral y, enseguida, al espacio familiar.

La idea de *personal computer* parecía insólita al inicio. Veinte años después hablamos con toda naturalidad de la computadora de *mi* oficina, la de *mi* casa, *mi* portátil. O sea, encontramos natural que una persona tenga a su disposición tres computadoras diferentes, para usos parcialmente coincidentes.

Hace diez años se podía heredar una computadora. Hoy día los jóvenes de la familia reclaman procesadores poderosos, alta velocidad de navegación. Las computadoras de los adultos ya no son heredables. El reciclaje de las computadoras —por obvias razones de economía de mercado— está poco desarrollado y, en mi conocimiento, limitado a algunas ONG de apoyo al mal llamado “tercer mundo”, y a algunos proyectos informáticos de algunos pocos países.

Sirva esto de mínima introducción para decir que ya tenemos, a nivel de la educación básica, “niños informatizados”, como antes tuvimos “niños televisivos”. Entiendo por esto: niños que nacieron y crecieron sabiendo que esa tecnología estaba instalada en la sociedad. Para algunos, esa tecnología estaba instalada y visible en sus casas (aunque no necesariamente “a su disposición”). Para otros (la inmensa mayoría) se trataba de una de las tantas tecnologías “objeto de deseo”, pero fuera del alcance. En los dos casos, y esto es lo que me importa, nacieron con la tecnología instalada en la sociedad. No es lo mismo ver llegar una tecnología que nacer con ella ya instalada. Los aquí presentes, en su mayoría al menos y a pesar de obvias diferencias de edad, pertenecemos a la generación que “vio llegar esa tecnología”. Nos pertenece la sorpresa, el asombro, el no saber si “eso” iba a ser objeto de curiosidad o de necesidad;

* Trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en 2004 en las *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca, pp. 13-32.

luego vino el aprendizaje obligado y ahora el constatar que hemos establecido una nueva relación de dependencia tecnológica, hasta entonces desconocida.

Nada de eso para los niños informatizados de la nueva generación. Para ellos es tan normal enviar un mensaje a Australia apretando una tecla como para nosotros lograr una comunicación telefónica componiendo una serie de números. El verbo “discar” fue desapareciendo de nuestro léxico a medida que los discos de los aparatos telefónicos fueron sustituidos por teclas de pulsación. Los nuevos niños informatizados nunca “discaron” y muy rápidamente “chatearon”.

Cuando se enseña historia casi nunca se piensa en lo difícil que resulta, para estos niños y jóvenes, imaginar mundos donde algunas de las tecnologías más distribuidas no estaban presentes. En la historia oficial de México hay algunas mujeres que son figuras emblemáticas: la Malinche (Malitzin) durante la Conquista; la Corregidora, durante la Independencia. En una tarea escolar, un alumno resume: “La Corregidora llamó por teléfono a los Insurgentes”. El texto escolar dice “se comunicó”, y hay que ser capaces de pensar que en 1810 no había teléfonos. (Dentro de pocos años dirán: “mandó un correo electrónico” —o un “emilio”, como dicen acá en España).

Porque el verbo “comunicar”, para esta nueva generación, quiere decir llamar por teléfono (de preferencia, celular) o *chatear*. (“¡Comunícate!” dicen insistentemente las propagandas de teléfonos celulares). El verbo “comunicar” ya no remite, de manera espontánea, a la escritura sobre papel. Tomemos nota de ello.

Cuando se habla de los nuevos niños informatizados se suele pensar en jóvenes. Permítanme presentar dos anécdotas de cómo se comportan los de 5 años. Primera anécdota. Ciudad de México, lugar público con propagandas iluminadas y protegidas por plástico flexible. Paco aprieta diferentes puntos sobre una imagen y concluye: “No funciona”. No hace falta más para saber que Paco, con sus escasos 5 años, ya tiene experiencia sobre pantallas sensibles. Las otras también son potencialmente sensibles, sólo que “no funcionan”.

Segunda anécdota. Buenos Aires, misa dominical. A la salida Andrés, 5 años, le dice a su madre: “Ya entendí qué quiere decir Amén”. Madre, intrigada: “A ver, ¿qué quiere decir?”. Andrés: “Quiere decir *Enter*”.

Las dos anécdotas me parecen reveladoras para ilustrar lo que entiendo por “niños informatizados”: niños cuyos esquemas interpretativos para entender el mundo social y para generar expectativas sobre el comportamiento de los objetos culturales están contruidos a partir de “saberes informáticos”, por incipientes que estos saberes sean.

De esos niños y jóvenes quiero ocuparme. De los de América Latina en primer lugar, porque de allí vengo. Algunos de estos niños y jóvenes tienen un conocimiento de primera mano porque hay PC en sus casas, mientras que otros tienen un conocimiento social difuso con poco, escaso o nulo contacto directo. Sin embargo, no despreciemos ciertos indicadores: hay Cafés Internet al lado de la panadería en barrios

marginados tanto como en zonas turísticas; el uso de celulares alcanza a profesiones de baja calificación (por ej., un ingeniero o arquitecto lo entrega a sus obreros para controlar la obra a distancia; los camioneros deben llevarlo en ruta también para control a distancia); las series de TV y los films muestran con frecuencia creciente a personajes usando PC; el gesto ya habitual de un empleado bancario o una recepcionista de hotel o de línea aérea, o incluso de una cajera de supermercado, no consiste en mirar al cliente sino a la pantalla de la computadora. (¿La computadora? ¿El computador? ¿Estamos seguros del género atribuido al aparato en cuestión?).



¿Estamos frente a una revolución en las prácticas de escritura y lectura? No soy demasiado original al decir que SÍ. Sin embargo, de ello no se deriva que necesitemos recurrir a la noción de “alfabetización digital”.

Vayamos por partes.

Que hay una revolución en las prácticas de escritura es innegable. Dicha revolución fue preparada por la escritura a través de un teclado, invención que está disponible desde 1874, cuando la compañía Remington (fabricante de armas) puso en el mercado las primeras máquinas de escribir.

El punto es importante porque muestra que, en ocasiones, hay una brecha temporal importante entre la disponibilidad de la tecnología y el impacto social de dicha tecnología.

¿Cuánto tiempo tardaron en imponerse algunas de las recientes tecnologías de la comunicación?

En su Reporte 1999, el PNUD nos informa lo siguiente:

La radio tardó 38 años en llegar a tener 50 millones de usuarios.

La televisión tardó 13 años en llegar al mismo número de usuarios.

Internet alcanzó esa cifra en apenas 4 años. (La computadora, sobre la cual se asienta Internet, tardó 16 años en alcanzar los 50 millones de usuarios).

Claro que las TIC (abreviatura usual para Tecnologías de la Información y la Comunicación) son mucho más que un teclado. Pero incorporan el teclado, y eso no siempre se subraya. Me parece importante porque la escritura a través de un teclado ha pasado en pocos años de ser un oficio a ser parte de los “saberes del escritor” que nadie asume como instancia transmisora.

Antes, el teclado para escribir definía una instancia de aprendizaje específica llamada “dactilografía”. Hoy día no hay ningún instituto privado —ni siquiera los de calidad dudosa— que promocionen la dactilografía. La escuela no se hace cargo, porque nunca se hizo cargo del teclado como instrumento de escritura. Es como si asumiéramos, implícitamente, que “da lo mismo” enfrentar el teclado de la computadora

con las dos manos y con diez dedos que con algunos pocos dedos, siempre en combinación con el *mouse*.

Sin embargo, no da lo mismo. El ir y venir de la mirada entre la pantalla y el teclado multiplica los errores y contribuye a preferir el *mouse* al teclado lo cual, a su vez, contribuye a menospreciar las enormes ventajas de este teclado asociado a un procesador de palabras. (Hablando de dedos... Las nuevas tecnologías han revalorizado uno de nuestros dedos: el pulgar. Por supuesto, este dedo es la pieza clave de la capacidad de prehensión de nuestra mano, pero la belleza de la mano se canta a través de los dedos largos, no a través de este dedo corto y regordete privilegiado —eso sí— para las huellas dactilares. Las nuevas generaciones están poniendo a prueba la movilidad de este dedo en los minúsculos aparatos digitales portátiles y en los comandos a distancia. Los jóvenes tienen una envidiable movilidad en los pulgares.)

Por supuesto, la revolución informática es mucho más que la escritura a través de un teclado. Lo importante es todo lo que cambia al mismo tiempo: *los modos de producción de los textos, los modos de circulación de los textos, y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas.*

Los modos de producción actuales suponen una concentración de funciones en una misma persona, funciones que antes se repartían entre una variedad de oficios. Hubo una época, en la antigüedad clásica y buena parte del medioevo, en que las funciones de autor y escriba estaban dissociadas. El autor del texto no era el autor de las marcas; el autor de las marcas ejecutaba un trabajo manual. Para que el texto circulara intervenían los copistas. Si el texto necesitaba un tratamiento gráfico peculiar, intervenía un nuevo personaje: el iluminista.

A medida que la tecnología avanzó (tecnología en la preparación de las superficies y en los instrumentos para marcar —o sea, escribir— en esas superficies) el autor del texto y el autor de las marcas se fusionaron en una misma persona. Pero para la circulación de los textos intervenía una cantidad de profesionales. Con el andar de los siglos todos esos profesionales de la edición quedaron agrupados bajo el sello de una casa editorial. Ahora, por primera vez, se crean las condiciones para la desaparición de todos esos personajes. (No digo que vayan a desaparecer sino que se crea una posibilidad de desaparición que les concierne... sobre todo después del episodio Stephen King que en 2000 hizo temblar a los editores).

Ahora, por primera vez, un autor puede ser su propio editor en un doble sentido: primero, porque puede dar a su texto un formato gráfico a voluntad (incluyendo la incorporación de sonido e imágenes en movimiento); segundo, porque puede distribuir su texto a través de Internet. (Está más difícil que pueda obtener réditos económicos de esta distribución, pero ese es otro problema vinculado a los derechos autorales, de lo cual no voy a hablar).

De la organización monacal de los copistas a la organización mercantil de la edición a partir de la imprenta hay un salto cualitativo. Otro salto cualitativo se produce ahora, y nadie debe minimizarlo. El modo de producción y de distribución de los textos cambia radicalmente en cada uno de estos períodos.

También cambian las ideas de “unidad de la obra” e “identidad de autor”, ideas a las cuales nos hemos habituado desde la época moderna. Ambas están íntimamente relacionadas a un soporte material que contribuye a hacer tangibles dichas nociones. Aunque la página de título incluyera un nombre de autor desde el siglo XVII, el estatus jurídico del autor será apenas reconocido a fines del siglo XVIII. Por enraizada que nos parezca tal idea de autor, ella tiene apenas dos siglos de estar plenamente constituida. La idea de autor “no es una idea medieval”.¹

Concomitante con la idea de autor es la idea de obra cerrada, concluida, publicada. ¿Volveremos a la inestabilidad propia del texto medieval? Cerquiglini, en su provocativa obra *Eloge de la variante* discute los efectos que opera la edición moderna de los textos medievales, particularmente en lo relativo a la segmentación de palabras, a la puntuación, y la búsqueda de UN original del cual los otros ejemplares serían copias con distinto grado de fidelidad o falsedad. Lo esencial de los textos medievales, según Cerquiglini, es la variación, precisamente por la ausencia de idea de autor. (Los siete manuscritos completos de la *Chanson de Roland* son otras tantas versiones o realizaciones de la epopeya, según Cerquiglini, quien agrega: “Es difícil aceptar la idea que habría más de una *Chanson de Roland*, todas ellas auténticas”, p. 63).

En términos de las prácticas sociales de lo escrito, ¿qué es novedad y qué es retorno a épocas precedentes? En pantalla, los textos se despliegan en vertical. El desplegado en vertical del texto es, en cierto sentido, retorno al rollo (anterior al códex). No hay nada similar al gesto de hojear en las nuevas tecnologías, un gesto instituido por las hojas ensambladas en el codex. La inestabilidad del texto puede concebirse como un retorno a prácticas medievales, así como la fragilidad de la autoría. Antes de la imprenta, no hay necesaria unidad temática en los códices. Por el contrario, lo más común es que el contenido del códex sea una antología, un conjunto de textos reunidos por razones diversas, sin necesaria unidad temática. La pérdida de unicidad temática no sería entonces un ataque al libro sino un retorno al códex anterior a la imprenta. Puestas en perspectiva histórica las TIC adquieren nueva dimensión. El ejercicio no es banal y tiene consecuencias, como veremos.²

¹ B. Cerquiglini. *Éloge de la variante. Histoire critique de la Philologie*. Éditions du Seuil, París, 1989; R. Chartier. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (Cap. 3: “¿Qué es un autor?”). Alianza Universidad, Barcelona, 1992; R. Chartier. *Entre poder y placer* (Cap. V: “La invención del autor”). Ediciones Cátedra, Madrid, 2000.

² Ver E. Ferreiro. *Pasado y presente de los verbos “leer” y “escribir”*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires y México, 2001.

Estamos en un dominio donde primero las cosas se dicen en inglés y luego se traducen, con poca o nula fortuna, a las otras lenguas. No hay una buena equivalencia entre el inglés “literacy” y el español “alfabetización”. “Literacy” es más apto para designar el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas con la producción, uso y circulación de lo escrito, mientras que el español “alfabetización” remite más directamente al aprendizaje del alfabeto como tal.

Sin embargo, las palabras designan lo que los usuarios, siempre cambiantes, hacen con ellas. Una búsqueda por Internet nos informará rápidamente que el término “literacy” aparece a menudo asociado a expresiones vinculadas con las TIC:

Information literacy

Computer literacy

Digital literacy

Media literacy

Web literacy

(Términos bastante intercambiables, aunque se hayan intentado sistematizaciones diferenciadoras que aún no cuajan en el uso).

Pero también encontramos:

Scientific literacy

Technology literacy

Environmental literacy

Cultural literacy

Health literacy

Visual literacy (como la capacidad de “leer el lenguaje corporal y gestual”)

Nos alejamos aún más de lo escrito con expresiones como:

Economic literacy

Financial literacy

Baseball literacy

Por ejemplo, la expresión “baseball literacy” no se refiere a alguien que lee mucho sobre baseball sino alguien que tiene una cierta competencia (*proficiency*) en los saberes prácticos asociados a ese deporte.

¿Qué significados queremos transmitir cuando, a partir del inglés, hablamos de “alfabetización informática, digital o multi-media?” En el ambiente bibliotecológico³

³ Ver sitios Web de la American Library Association y enlaces.

hay menos dificultades para utilizar estas expresiones porque asumen que están ligadas a la búsqueda de información, y los modos de obtención de información han cambiado drásticamente. Ya no se busca información en los índices de los libros, en las enciclopedias o diccionarios y, mucho menos, en los ficheros que han sido o están siendo destruidos. Se busca información en bases de datos digitalizadas y hay que aprender a usar “palabras claves” y operadores lógicos elementales para orientar la búsqueda. En el ambiente bibliotecológico definir cuáles son las habilidades requeridas para la búsqueda informática es tema de debate, pero es mucho más simple que cuando hablamos aparentemente de “lo mismo” en el ámbito educativo.

En el ámbito educativo no se trata únicamente de buscar información sino de hacer algo con ella, transformando la información en conocimiento. Al bibliotecario no le importa qué va a hacer el usuario con la información obtenida. Tampoco le importa si la información que el usuario obtuvo, y que parece satisfacerlo, es la que realmente requería para el problema que trata de resolver.

Para el educador, en cambio, el proceso de búsqueda de información es apenas una etapa entre los dos momentos cruciales: elaborar una pregunta que haga pertinente la búsqueda y concluir construyendo nuevo conocimiento.⁴



En el contexto educativo, ¿qué podemos entender por “alfabetización informática, digital o multimedia”?

Para responder es útil hacer un breve recorrido por las relaciones entre tecnología y educación. Obviamente, hablo de la educación como institución social, formalmente organizada. Por supuesto, no ignoro que la escuela está lejos de ser el único ámbito educativo, pero estamos en una época en que ocurren fenómenos que han magnificado el “efecto escolar”: por una parte, la edad de ingreso ha ido bajando progresivamente —en los países más desarrollados prácticamente todos los niños están escolarizados a los tres años, y los otros países aprueban legislaciones que van en el mismo sentido, sin hacer el mínimo análisis de las condiciones de viabilidad de tales legislaciones. Por otra parte, la llamada educación básica obligatoria se ha extendido hasta los 15 años, absorbiendo parte de lo que antes se llamaba “la escuela

⁴ La construcción de conocimiento no se reduce a “dar sentido” a fragmentos de información (en inglés: “to make sense”). Tratar de dar sentido a la información es lo propio de la cognición humana. Pero, para decirlo en términos de la teoría de Piaget, la pura asimilación sin acomodación no es suficiente. Esto es muy evidente en el caso del conocimiento de la Historia donde los intentos por ligar entre sí informaciones dispersas, vagamente relacionadas, dan lugar a los más soberbios disparates.

secundaria o de segundo grado”. Pero, además, la importancia que han adquirido los diplomas es tal que justifica la controvertida y reciente declaración de la OCDE según la cual la educación se ha convertido en “un servicio objeto de comercio”.

Por todas esas razones resulta pertinente poner el foco en las relaciones entre tecnología y educación, pensando específicamente en las instituciones escolares y en la educación básica. De la educación superior no voy a hablar por varias razones. Porque allí es muy evidente el uso intensivo de las nuevas tecnologías que se realiza, ya sea al nivel de los cursos en línea como en la renovación de las bibliotecas, las redes de investigadores trabajando conjuntamente a través de varios países, la transmisión de algunas técnicas especializadas a través de realidad virtual, y una larga lista de etcéteras.

En cambio, a nivel de la educación básica aparecen resistencias, dificultades, en todo caso baja utilización, incluso en los países más avanzados (en Francia, el Ministerio de Educación se inquieta porque apenas 20% de los maestros utilizan herramientas multi-media en clase).⁵ Todo ello contrasta con la enorme propaganda hecha por las agencias internacionales sobre los inmediatos beneficios educativos que podrían derivarse del uso de las nuevas tecnologías y las igualmente enormes inversiones hechas por los gobiernos respectivos. (Todos los ministros de educación de América Latina son coincidentes: Internet en todas las escuelas es primera prioridad. Declaran metas de compras de equipo en ocasiones solemnes, por ejemplo al inicio del año escolar).⁶



La institución escolar cuenta con tecnologías propias, heredadas por tradición, que conserva como si se tratara de símbolos patrios: el pizarrón o pizarra grande, donde se escribe con tiza o gis (pizarra que en francés se sigue llamando *tableau noir* aunque ya sea mayoritariamente de color verde oscuro; pizarra que en ambiente universitario ya es una superficie blanca en la cual se escribe con plumón, pero que sigue siendo invariablemente una superficie de madera pintada de negro o de verde oscuro en la inmensa mayoría de las escuelas de América Latina y, sospecho, de muchas otras

⁵ Dossier “L’édition scolaire numérique”, suplemento de *La lettre de l’éducation*, núm. 426, 6 octubre 2003, periódico *Le Monde*.

⁶ Al inicio del año escolar, septiembre 2003, el Secretario de Educación de México anuncia la intención oficial de adquirir 815,000 computadoras. También al inicio del año escolar, marzo 2004, el Ministro de Educación de Argentina anuncia un plan para adquirir 50,000 computadoras en los próximos 3 años. La diferencia en las cifras corresponde al tamaño de la población escolar de referencia, no a las intenciones. Ver sitios web oficiales de ambos países.

partes del mundo). La institución escolar también conserva celosamente la tecnología del cuaderno escolar, heredera de las pequeñas pizarras individuales.

La institución escolar adoptó (junto con innovaciones en su modo de organización) una tecnología ajena: la pluma metálica, que sustituía con éxito a la pluma de ave, la cual debía tallarse constantemente. Sospecho que el éxito de la pluma metálica, que hizo bajar drásticamente la edad de utilización de la escritura con tinta, estaba vinculado a la semejanza con el instrumento anterior. Por algo ambas se llaman “plumas”, aunque la segunda ya no guarda ni siquiera semejanza figural con la pluma de ave. El tintero subsistía. El gesto de ir con la pluma del tintero hacia la hoja, extremando precauciones para evitar una mancha que iría a estropear todo, subsistía. La innovación consistía, en el fondo, en la proscripción de un arma en el contexto escolar: el instrumento que aún hoy llamamos “cortaplumas”. Y sobre la prohibición de armas en el contexto escolar hay consenso por anticipado.

Pero esa misma institución reaccionó con fuerte rechazo a la aparición del siguiente avance tecnológico: el bolígrafo, instrumento de escritura que cargaba consigo la tinta, que impedía por lo tanto el riesgoso gesto de ir del tintero al papel, que, de hecho, hacía inútil el hueco dejado en los pupitres para el famoso tintero y que, por añadidura, sustituía la punta aguda de la pluma metálica (instrumento de agresión más de una vez) por una punta redondeada. Frente a todas estas ventajas la escuela-institución reaccionó con un NO rotundo y con razones que hoy día suenan a defensas ridículas: el nuevo instrumento (el bolígrafo) iba a “arruinar la letra” de los escolares. Claro, estábamos entonces en la transición entre la caligrafía como objetivo escolar y la cursiva legible (pero no necesariamente caligráfica) que terminó por imponerse.

La institución escolar libra a menudo batallas perdidas de antemano, pero las libra en aras de mantener “sus propias tecnologías”, y esto hay que tenerlo en cuenta. También luchó contra las calculadoras de bolsillo, y por las mismas razones: iban a “arruinar el cálculo” de los escolares. Penosamente, y muy a pesar suyo, tuvo que ir las aceptando y mucho más penosamente aprendió a utilizarlas inteligentemente, cuando descubrió que la mecánica del cálculo podía ser delegada en ese instrumento, pero el cálculo aproximativo inteligente quedaba siempre a cargo del alumno, quien era el único capaz de estimar si el resultado era plausible o disparatado, por error en la pulsación de las teclas. La reintroducción del cálculo estimativo como actividad inteligente y la delegación del cálculo exacto como actividad mecánica es aún hoy día característica de algunas buenas escuelas en algunos lugares del planeta, y de ninguna manera un signo distintivo de la adopción de una nueva tecnología por parte de la institución escolar.

Otra de las tecnologías de la escritura a las que he hecho referencia —las llamadas “máquinas de escribir” (mecánicas o eléctricas)— fueron siempre rechazadas por la

institución escolar. En múltiples encuestas hechas con maestras y maestros de América Latina he recibido siempre la misma respuesta: “hacen mucho ruido”, razón suficiente para mantenerlas fuera del ámbito escolar. En realidad, las máquinas de escribir entraron en la burocracia escolar pero no en los salones escolares. Ni siquiera hubo “talleres de máquina de escribir”, tal como ahora tenemos “talleres de cómputo”, lo cual quiere decir salas separadas, nada que ver con el recinto sagrado llamado sala de clase. Las máquinas de escribir, aunque eran sin ninguna duda instrumentos de escritura muy poderosos, fueron mantenidas alejadas del ámbito docente (aunque hubieran entrado en el aparato burocrático escolar) por varias razones que, sospecho, están ligadas con lo siguiente: en primer lugar, una ruptura demasiado evidente con los modos de escritura anteriores (dos manos que escriben en lugar de una); en segundo lugar, como ya lo dije, la asociación de este modo de escritura a un saber técnico específico (el saber de las secretarías que aprendían en escuelas de dactilografía, o el saber de los escribas públicos que asisten a los usuarios en lugares predeterminados). La necesidad progresiva de “llenar a máquina” los formularios no fue razón suficiente para que la escuela se ocupara de esta tecnología, que nunca entró realmente en el ámbito de la docencia elemental o básica, a pesar de sus innegables ventajas.

Pasemos a una tecnología más reciente: la TV. Esta tecnología fue objeto de discursos encendidos en un doble sentido. Algunos celebraron sus ventajas educativas (y, de hecho, aparecieron y aún subsisten programas educativos compensatorios para zonas alejadas sostenidos por televisión, para jóvenes, no para niños, como la “Telesecundaria” mexicana). Otros, desde un discurso de izquierda, y frente a la invasión del espacio familiar por la TV comercial, reclamaban una “alfabetización” específica, destinada a la “lectura crítica” de los mensajes televisivos. El debate acabó en los hechos: la TV educativa tiene su ámbito propio en programas para zonas rurales o aisladas, principalmente para jóvenes o adultos, y algunas escuelas tienen TV, pero asociada a una videocasetera. O sea, poco o nada se utilizan las transmisiones en directo de TV, que constituyen una interrupción para el apretado calendario escolar. La biblioteca escolar se amplió, eventualmente, con un acervo de cintas video para apoyar la enseñanza de contenidos específicos: lenguas extranjeras o contactos con espacios geográficos distantes o especies animales de todo tipo (por ejemplo, las series de *National Geographic*).

En resumen, la relación entre el desarrollo de tecnologías de uso social y la institución educativa es un tema complejo. En general, las tecnologías vinculadas con el acto de escribir tuvieron repercusiones (no siempre positivas, como fue el caso del bolígrafo y la máquina de escribir). Pero la institución escolar es altamente conservadora, reacia a la incorporación de nuevas tecnologías que signifiquen una ruptura radical con prácticas anteriores. La tecnología de las PC e Internet dan acceso a un espacio incierto, incontrolable; pantalla y teclado sirven para ver, para leer, para es-

cribir, para escuchar, para jugar... Demasiados cambios simultáneos para una institución tan conservadora como la escuela.

Aquí se justifica una pregunta: ¿no serán precisamente las TIC las que harán estallar la institución escolar? Efectivamente, algunos apuestan a ello. Suponen que, a corto plazo, cada niño, desde su casa podrá estar conectado a la mejor oferta educativa en línea, siguiendo a su propio ritmo los estudios, sin necesidad de desplazarse en nuestras mega-ciudades peligrosas. Por supuesto, uno recuerda a estos “visionarios” que la escuela es también una importante instancia de socialización en años cruciales de la formación de la personalidad. La objeción no los amedrenta. Reconozcamos que el espacio fundamental de socialización es el recreo. De acuerdo. Pues bien, clubes deportivos reemplazarán a las escuelas en lo relativo a la socialización y las actividades físicas, con mayor éxito, según esta visión al mismo tiempo tremendista y optimista, que constituye la apuesta máxima acerca del impacto de las TIC en la educación.



La situación es por demás conflictiva porque, como ya lo señalé, hay enormes expectativas sociales puestas en la educación para resolver todo tipo de cosas que obviamente ningún sistema educativo, por sí mismo, podrá resolver mientras continúen las desigualdades sociales, mientras aumente la pobreza en los países del mal llamado “Sur en desarrollo”, mientras el desempleo o el malemplo sea una de las expectativas más realistas a pesar de la acumulación de diplomas, mientras la lista de los elegidos de *Forbes* nos informe que una sola familia (o una sola persona) tiene ingresos superiores al PIB de varios de los pequeños países del planeta, mientras los expertos internacionales vivan produciendo reportes y “evaluaciones externas” que poco o nulo impacto van a tener en los fenómenos que los ocupan: la reducción de la pobreza, la calidad de la educación, la equidad, transparencia, eficiencia y eficacia de los sistemas educativos.

Los países pobres, los “mal desarrollados”, atados a los mecanismos reproductores de la deuda externa, continúan endeudándose para “poner computadoras en todas las escuelas”, sin que haya el menor debate propiamente educativo sobre lo que eso significa. No es lo mismo “poner bancas y sanitarios en todas las escuelas” que poner computadoras en todas las escuelas. Las computadoras requieren soporte técnico permanente; requieren actualización permanente del *software*; requieren una línea telefónica o un cableado que garantice la conexión a Internet. Poner computadoras en todas las escuelas sin pensar en la infra-estructura indispensable requerida es poner algo inútil, que se convertirá en obsoleto pocos meses después de instalado. (El reciclaje cada 3 años, además, contribuirá de manera poderosa al endeudamiento auto-reproductivo porque no hay un extenso e intensivo debate sobre las ventajas del “*software* libre”).

Porque el sistema educativo, tanto como la burocracia estatal, posee múltiples “mecanismos de defensa” para luchar contra las intrusiones. Uno de esos mecanismos consiste en *faire semblant*: parece que acepta pero en realidad rechaza. Lo hemos podido comprobar en el detalle de los hechos con la instalación de las bibliotecas de aula en México. Pero no es sólo México (país líder en América Latina en la producción de obras de gran calidad de distribución gratuita en las escuelas). La idea misma de bibliotecas escolares es muy antigua, y hay testimonios múltiples y coincidentes de esas bibliotecas como espacios cerrados y acotados —“la bibliotecaria no vino”—, espacios de custodia pero no de préstamo, como si la tradición monástica medieval se perpetuara en pleno siglo XXI en el espacio escolar. Lo mismo ocurre con los equipos de cómputo: se ubican en una sala aparte, cerrada con llave “para proteger el equipo”, a cargo de un “maestro de cómputo que hoy no vino”, con una utilización acotada que a veces se maneja como premio para los alumnos sobresalientes.

Pocos son los maestros disponibles para dejar entrar los libros (en plural, o sea, una biblioteca de aula); menos son los maestros disponibles para dejar entrar la computadora en el salón de clase (elemento de distracción, tanto como los libros). Es ya un lugar común decir que el maestro se siente desplazado por una tecnología atractiva que suscita —ya lo sabemos— actitudes lúdicas y no necesariamente actitudes de aprendizaje. Y cuando parece que los/las docentes las utilizan, vemos que hacen un uso accidental y acotado: buscar una información en un sitio predeterminado.



Varios “escenarios posibles”, a corto plazo.

Escenario 1 (ideado por Microsoft). Todos los niños irán con su *notebook* a la escuela (muchos de ellos donados por la fundación de Bill Gates). Cargarán en ese equipo toda la bibliografía de todos los cursos, con lo cual terminaremos con las nauseabundas fotocopias, una tecnología que arruinó el gusto por los libros, que dio el mismo aspecto físico a todas las páginas y que fragmentó los textos, mucho antes de que Internet lo hiciera. Que también atentó contra los derechos de autor, mucho antes de que Internet lo hiciera. Incluso atentó contra la identidad de los autores, que desaparecían en las fotocopias de fotocopias que circulaban en los países mal desarrollados. Los maestros serán tutores, *advisors*, consejeros... Harán muchas cosas, excepto dar clases. Los verdaderos “maestros” estarán ausentes o, mejor dicho, virtualmente presentes. Algunos compañeros también tendrán una presencia virtual. Y, como ya sabemos, el *chat* sirve para todo, inclusive para iniciar relaciones amorosas, no menos exitosas que las que se inician en contacto presencial. El “cara a cara” y “cuerpo a cuerpo” que ha jugado un rol nada despreciable en los contactos educativos de épocas precedentes tiende a desaparecer. Así evitaremos también los contactos cor-

porales potencialmente peligrosos entre los miembros de la comunidad educativa. Los únicos cursos presenciales se reducirán a cursos introductorios de “nivelación” para asegurar que todos los alumnos tengan similares habilidades informáticas. (Aunque es dable imaginar que el preescolar y quizás los primeros años de la primaria sean de tipo presencial, al menos hasta que se descubra cómo enseñar a leer y escribir sin la presencia de un humano...)

Escenario 2 (conservador). Algunos niños tendrán sus espacios TIC fuera de la escuela. La escuela asumirá esos saberes “extra-escolares” (como asume que los alumnos saben usar una TV, grabar un programa, etc). Después de todo, la escuela nunca enseñó explícitamente a utilizar los celulares y cualquier chico lo aprendió en la casa o con sus compañeros. Tampoco se dedicó a enseñar cómo se maneja un control remoto de TV. En todo caso, la escuela se limita a decir “vean hoy a las 6 de la tarde en el canal 11 un programa sobre los osos polares; mañana vamos a comentarlo en clase”. La escuela no enseña “el lenguaje de las imágenes”. De la misma manera, podrá pedir que busquen información sobre tal o cual cosa en Internet, incluso podrá recomendar algunos sitios, asumiendo implícitamente que la rápida diseminación de esta tecnología le exime de enseñar un “saber hacer” puramente tecnológico. ¿La brecha digital? Bien gracias. La escuela no la creó; es uno de los tantos males sociales que afectan su propio funcionamiento pero está fuera de sus capacidades el modificar esos males sociales. ¿Cómo pretender que la mayoría de los docentes, mal pagados y peor capacitados, enseñen a circular en los más de 50 millones de sitios *web* identificados en abril 2004?

Escenario 3 (peligrosamente idealista). Las TIC constituyen una revolución de tal magnitud que cambia radicalmente los procesos de lectura y escritura y, en particular, marca la desaparición de la “linealidad alfabética”. El conocimiento no se transmitirá más a través del lenguaje escrito sino a través de complejas relaciones entre imágenes (de preferencia en movimiento), gráficos, cápsulas informativas (en audio o escritas). Lo esencial es aprender a interpretar mensajes transmitidos por todos estos medios simultáneamente, pero también producir mensajes utilizando las tecnologías de punta. La escuela asume como su función primordial esta nueva “alfabetización digital multi-media” y relega los tradicionales contenidos curriculares a segundo plano, ya que la velocidad de los cambios en los saberes que hay que incorporar “para la vida” hace rápidamente obsoleto cualquier currículo. Además, la velocidad de los cambios en las mismas tecnologías obliga a dedicar un tiempo considerable al reciclaje permanente de los propios usuarios (incluso expertos). Los maestros serán reemplazados por técnicos informáticos, con formación actualizada en comunicación ya que, en palabras de algunos de sus promotores, “la alfabetización multimedia [...] se ocupa de enseñar a leer y escribir con texto, sonido e imágenes en documentos no lineales e

interactivos”.⁷ Cuando leemos los *Information Literacy Standards*⁸ que se están promoviendo en USA —desde Pre-K hasta Grade 12— es evidente que “ellos” no están pensando en escuelas, como las de América Latina, donde los alumnos van apenas 4 horas por día a clase: todo el tiempo escolar estaría dedicado a adquirir esas técnicas de comunicación, sin más tiempo disponible para los contenidos sustantivos del currículo (y suponiendo que hubiera 20 alumnos por clase, en lugar de los 35 o 40 que hay ahora; suponiendo que hubiera muchas máquinas disponibles, tiempo gratuito de acceso a Internet, soporte técnico, actualización de máquinas y programas y todo lo demás).



Este escenario 3 viene presentado a veces con un discurso progresista y bienpensante; a veces, simplemente con el futurismo implacable de los visionarios. Pero cualquiera sea el tipo de discurso con el cual viene presentado, lo cierto es que empalma muy bien con la ideología de la “sociedad del conocimiento” que promocionan el Banco Mundial y agencias asociadas. Y aquí es necesario detenerse un poco a reflexionar.

La nueva economía es caracterizada como una *knowledge economics*. De hecho, James Wolfensohn, presidente del Banco Mundial, propuso en 1996, y reiteró en 1999, que el BM se redefiniera como un Knowledge Bank. La expresión *knowledge management* aparece regularmente en documentos recientes de esa agencia y de otras, como OCDE. ¿De qué “conocimiento” se trata? De un conocimiento práctico, inmediatamente aplicable, rápidamente perimible (están convencidos que estos conocimientos tendrán una vida útil de unos 3 años, en promedio), una mercancía como cualquier otra, con un valor en el mercado. Por supuesto, todos dicen que el conocimiento no debe confundirse con la información, pero en el discurso todos los términos se confunden y, curiosamente, *learning* queda con frecuencia totalmente disociado de *knowledge*.

Las instituciones que tradicionalmente se asociaban con el *knowledge* (es decir, las universidades) quedan francamente desplazadas, a menos de ajustarse a este modelo, lo cual por supuesto está ocurriendo. En principio, este nuevo *knowledge* estará disponible en otros lugares y está ya disponible, al menos en parte, en las autopistas informáticas.

¿Dónde se van a adquirir los conocimientos que se requieren para esta nueva dinámica económica? La expresión clave es *learning communities*. Esta expresión es ex-

⁷ La cita es de la p. 65 del libro de A. Gutiérrez Martín, *Alfabetización digital*. Gedisa, Barcelona, 2003. Por supuesto, hay una sobreabundancia de textos dedicados a este tema, y no es mi intención hacer una revisión bibliográfica crítica.

⁸ <http://cnets.iste.org/currstands/cstands-il.html>

tremadamente ambigua y, quizás, deliberadamente ambigua. Una comunidad de aprendizaje puede tener existencia local (una empresa, una familia, una comunidad rural, o lo que sea) o puede tener existencia virtual (grupos conectados por Internet). También una escuela podría caracterizarse como una comunidad de aprendizaje. Pero la escuela deja de ser el lugar por excelencia de los aprendizajes, y eso es lo que importa.

No nos engañemos: no se trata del conocimiento científico, el que busca la inteligibilidad, que crea sistemas comprensivos (que llamamos *teorías*), que exige demostraciones, contraste y discusión, que aporta pruebas de la validez de sus afirmaciones y formula constantemente preguntas en función de “huecos a la inteligibilidad”. Ese conocimiento queda fuera de este nuevo *knowledge*. No se trata de discutir si el conocimiento científico es complementario, opuesto o lo que sea con respecto a otros conocimientos (el conocimiento popular, el conocimiento tecnológico, etc.). Lo grave es el monopolio de las palabras. Los nuevos economistas se han apropiado la palabra *knowledge*. Este *knowledge* es concebido como encapsulado y encapsulable; desechable, perimible. Por eso, aprender a desechar les parece a ciertos ideólogos tan importante como aprender a “cargar información”; los individuos humanos no vienen equipados con una tecla *delete* y por eso hablan de la necesidad de entrenar *forgetting abilities* (habilidades para olvidar).

Como estamos en una economía de mercado, la velocidad cuenta y tiene precio. En palabras de un alto directivo del Banco Mundial: “La educación tradicional es una educación *just in case*; necesitamos reemplazarla por una educación *just on time*”.⁹ (Es preciso conservar esas expresiones en inglés para apreciar adecuadamente el impacto que la valoración de la velocidad y la aplicabilidad inmediata tienen en el discurso dominante). En otro contexto, un alto ejecutivo de Microsoft, al hacer el elogio del *e-book* y anunciar, de paso, la muerte de la escritura en papel, pronuncia estas palabras clave, que encierran un claro contenido ideológico: “Ya no hay distinción entre ricos y pobres, grandes y chicos. La única distinción es entre rápidos y lentos”.¹⁰

En toda esta discusión hay un gran ausente, que es la noción misma de aprendizaje que se está utilizando. ¿A qué velocidad máxima pueden producirse aprendizajes? ¿Qué es lo que se puede aprender a través de las pantallas? El aprendizaje es un proceso, y es un proceso que lleva tiempo. Es muy probable que las tradicionales edades para iniciar tal o cual tipo de aprendizaje deban ser revisadas. Pero seguramente hay aprendizajes que exigen el “cara a cara y cuerpo a cuerpo”, tanto como hay aprendizajes fundamentales que exigen el contacto efectivo con los objetos. Una gran

⁹ Registrado por la autora, participante de un Global Dialogue organizado conjuntamente por UNESCO y el Banco Mundial en Alemania, 2000.

¹⁰ Registrado por la autora, participante del Congreso Mundial de Editores realizado en Buenos Aires, 2000.

tarea de la psicología y la psicopedagogía del futuro inmediato será descubrir cuáles son los aprendizajes que NO se pueden hacer a través de las pantallas.

Las TIC han llegado envueltas de un discurso ideologizante del cual debemos intentar despojarlas para valorarlas por sí mismas.



La *interconectividad* es sinónimo de economía global. Y por eso en julio 2000, en Okinawa, Japón, durante la reunión del G-8, se tomó la decisión de establecer una *Dot Force* (= *Digital Opportunity Taskforce*) para superar el *Digital Divide*, luego de tomar nota de informaciones de este tipo: en ese momento había (y probablemente sigue habiendo) más conexiones a Internet en Manhatam que en toda Africa. (Apréciase el lenguaje militar de la denominación: *Taskforce*). El *Digital Divide* preocupa hoy más que todas las otras desigualdades ya conocidas, y por ello se destinarán (al menos eso se dijo) 60.000 millones de dólares por año para infraestructura en comunicaciones (lo que no incluye *computers*).

La brecha digital existe, sí, y se superpone a la brecha de la alfabetización que ya conocíamos, esa deuda eterna que venimos arrastrando. Estamos en la década de la alfabetización, según la UNESCO, cuyo actual director general ha tenido la peregrina idea de nombrar a Mrs. Bush “embajadora especial” de dicha década, sin duda para celebrar el reingreso de Estados Unidos a la UNESCO después de unos 20 años de ausencia.

Pero en la famosa reunión de Jomtien, Tailandia, de 1990, cuando el Banco Mundial firmó junto con la UNESCO la declaración de prioridad absoluta a la educación básica, ya se habían establecido las metas para los últimos diez años del siglo XX: educación para todos y, por supuesto, alfabetización para todos.

Y mucho antes, en 1979, los ministros de educación y los encargados de la planificación económica de América Latina y el Caribe fueron convocados por la misma UNESCO en la Ciudad de México, donde se comprometieron a lograr, antes del 2000, la escolarización de todos los niños, una educación general básica de ocho a diez años y la eliminación del analfabetismo. Fue el inicio de lo que se conoció con el nombre de Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Por supuesto, reuniones similares se realizaron en otras regiones.

Y así vamos, de declaración en declaración, de celebración en celebración, mientras un grupo cada vez más numeroso de “expertos” viven holgadamente de la pobreza que denuncian (por eso de las evaluaciones “externas” que garantizan la homogeneización de las políticas mucho más que la tan mentada “transparencia”).

Así vamos, de un compromiso previo incumplido hacia el siguiente, sin hacernos cargo de nuestra propia historia de fracasos, mientras que Europa y el norte del continente americano son invadidos por inmigrantes no deseados, mientras los huérfanos

del SIDA y de las nuevas “guerras preventivas” claman justicia con ojos desorbitados, mientras aumenta el número de los que sobreviven (y mal viven) con menos de un dólar diario, mientras el incremento de la concentración de la riqueza en pocas familias y pocas empresas es tan escandaloso como el número de niños que nacen con una esperanza de vida menor a los cinco años.¹¹

¿Cómo alfabetizar en este mundo desigual? ¿Seguiremos haciendo propuestas para el 20% de la población de este planeta? ¿Es la alfabetización digital la respuesta?



Como investigadora, hace 25 años que vengo luchando por ensanchar el concepto de “alfabetización” con una mirada que es a la vez evolutiva, social e histórica. Puedo decir y sostener con evidencias empíricas que alfabetizar no es franquear la “barrera del código”. No lo es, *primero*, porque ningún análisis lingüístico serio permite concluir que las escrituras históricamente desarrolladas son códigos (en el sentido que sí lo son algunos lenguajes artificiales como el código Morse o el código binario). *Segundo*, porque lo esencial del proceso de alfabetización consiste en una reconversión conceptual: el lenguaje, aprendido como instrumento de comunicación, debe convertirse en un objeto independiente del acto de elocución, un objeto sobre el que se puede pensar, un objeto a ser analizado. *Tercero*, porque la escritura históricamente constituida no es un reflejo de la oralidad sino un sistema de representación a varios niveles, que deja de lado —o sea, no representa— distinciones esenciales para la comunicación oral (énfasis, modulaciones entonativas, reiteraciones, pausas intencionales, esbozos y enmiendas) tanto como introduce distinciones ajenas a la oralidad (por ej., palabras que “suenan” igual se escriben diferente si hay cambio de significación referencial o sintáctica). *Cuarto*, porque entre “la lengua que se escribe” y la oralidad hay sensibles diferencias en todos los planos (pragmático, lexical, sintáctico e incluso fonológico). Y me detengo, aunque podría seguir con la lista.¹²

Las dificultades en el pasaje de lo oral a lo escrito subsisten, con o sin TIC. Lo que las TIC hacen, sin saberlo, es contribuir a:

- Hacer obsoleta la idea de alfabetizar con un único texto (pero hace décadas que somos muchos los que venimos insistiendo en la ventaja de la diversidad de textos

¹¹ Informe anual de UNICEF, presentado en Berlín el 7 de mayo de 2004: “La miseria crónica mata a un millón y medio de niños antes de cumplir los cinco años en los 10 países más necesitados del mundo”. En Afganistán, por ejemplo, el 25% de los niños no llega a cumplir los 5 años.

¹² Ver E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa, Barcelona, 2002.

desde el inicio).

- Hacer obsoleta la obsesión pedagógica por la ortografía (hay que aprender a utilizar inteligentemente los correctores ortográficos, al igual que las calculadoras de bolsillo).
- Hacer obsoleta la idea de una única fuente de información: el maestro o el libro de texto (pero hace décadas que las buenas bibliotecas y los buenos bibliotecarios vienen trabajando en esta dirección).

En síntesis, hay múltiples puntos de convergencia entre lo que se proclama como “novedades introducidas por las TIC” (en términos propiamente educativos) y lo que las tendencias progresistas en alfabetización (por llamarlas de algún modo) vienen reclamando desde hace décadas. En ese sentido, ¡bienvenidas las TIC!



Regresemos ahora al tema de las “novedades absolutas”.

¿Hay una novedad absoluta en la relación entre imágenes y texto? Sí, porque es posible introducir una imagen en un texto con una facilidad antes desconocida. Sí, porque es posible tratar un texto como una imagen y digitalizar ambos. Sin embargo, no exageremos. Desde el Medioevo, y con fuerza decisiva desde la Ilustración, las imágenes acompañan a los textos y a veces sustituyen a los textos. (Después de todo, durante la conquista de América la doctrina católica se transmitió a menudo a través de imágenes, como lo prueba el Catecismo en pictogramas de fray Pedro de Gante, inspirado en los códices del México pre-hispánico¹³).

¿Asistimos a una superación, desaparición o ruptura de la linealidad? Una vez más, ¿de qué estamos hablando? La búsqueda de información en un libro, un diccionario, una enciclopedia, un anuario telefónico o lo que sea, nunca fue lineal. Siempre fue un proceso con idas y vueltas, recogiendo trozos de información “a saltos”, y con esa información fragmentada ir tomando decisiones. Pero en el momento en que se decide que se ha encontrado la información requerida, y si esa información se presenta bajo la forma de un texto escrito continuo, por breve que sea, la lectura es lineal. Internet hace circular textos sin transformarlos en no-textos.

¿Hay recursos disponibles que permiten incorporar en la escritura elementos ausentes de la escritura alfabética? De acuerdo. Pero tampoco eso es totalmente nuevo.

¹³ J. Cortés Castellanos. *El catecismo en pictogramas de Fray Pedro de Gante*. Fundación Universitaria Española, Madrid, 1987.

La propaganda comercial ha explorado con anterioridad muchos de esos recursos.

La mayor novedad, me atrevo a pronosticar, es la posibilidad de fragmentación, con todo lo que ello significa. El video experimentó con gran éxito la fragmentación y superposición de imágenes. El control remoto dio a los usuarios, y muy particularmente a los jóvenes, la posibilidad de cambiar rápida y continuamente de canal o de *track*, con una exploración mínima de la imagen visual o del estímulo sonoro. Los recursos informáticos permiten fragmentar y superponer a voluntad, imágenes y textos. Quizás estamos asistiendo, sin saberlo, a una nueva estética textual donde los tradicionales análisis en términos de coherencia y cohesión ya no tienen mayor sentido. No lo puedo afirmar. Pero estoy convencida de que algunas tecnologías periféricas —como el control remoto— han tenido en las nuevas generaciones mayores efectos que los anticipados inicialmente.



Para dejar clara mi posición, permítanme resumirla en estos términos. Yo no puedo hablar de alfabetización en el vacío sino en un espacio-tiempo determinado. Cuando apenas despuntaban los ordenadores, y convencida del poder del teclado en las tecnologías en desarrollo, inicié una campaña de recuperación de viejas máquinas mecánicas de escribir para instalarlas en escuelas rurales de México. No tuvimos demasiado éxito en la campaña pero en las escuelas donde las pudimos llevar fue un gran suceso social entre adultos y jóvenes. Las imágenes de los niños de 5 y 6 años tratando de comprender el funcionamiento de ese objeto mágico me conmueven todavía.

Ahora también lucho por el acceso a los libros y a las TIC en todas esas escuelas y en todas las escuelas.¹⁴

Pero no hablo, porque creo que no corresponde hablar, de educación digital o de alfabetización digital. Hablo de alfabetización, a secas. La que corresponde a nuestro espacio y tiempo.

Necesitamos lectores críticos, que duden de la veracidad de lo visivo impreso en papel o desplegado en pantalla, texto o imagen; lectores que busquen comprender otras lenguas (¡cuánto más fácil ahora con Internet!) sin menospreciar ni magnificar el inglés hegemónico; que tengan una visión global de los problemas sociales y políticos (¡cuánto más fácil ahora con Internet!) sin encerrarse en localismos estrechos. Lectores y productores de la lengua escrita inteligentes, alertas, críticos. Lo que siempre hemos buscado. Difícil tarea, antes y ahora. Internet ayuda, qué duda cabe. Los libros

¹⁴ Luchar por el acceso a las TIC significa también abrir el debate: ¿cuántas computadoras en cada escuela? ¿En qué tipo de redes? ¿Equipadas con qué tipo de *software*? Y así siguiendo.

y las bibliotecas también. Frente al conservadurismo de la institución escolar, las bibliotecas y los bibliotecarios pueden asumir un rol de vanguardia, bien diferente del rol compensador que algunos le atribuyen.

Necesitamos niños y jóvenes que sepan decir su palabra por escrito de manera convincente (¡cuánto más fácil ahora con Internet!); que no se comuniquen simplemente porque “hay que estar en comunicación permanente”, sino que tengan algo para comunicar; que el contenido del mensaje cuente al menos tanto como la forma. Porque las nuevas generaciones deberán ser particularmente creativas. Tendrán a su cargo nada más y nada menos que la invención de un nuevo orden mundial donde la vida valga la pena de ser vivida.

LA REVOLUCIÓN INFORMÁTICA Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA*

No hacen falta muchos argumentos para convencer al público letrado de una vivencia cotidiana: la aparición y rápida diseminación de las computadoras de uso personal está transformando rápidamente nuestros modos de producir y leer textos. La expresión *computer literacy* esconde más de lo que explicita: una buena parte de la población, supuestamente letrada, resulta iletrada en relación a esta nueva tecnología.

Los que ya habían llegado a la *galaxia Gutenberg* deben reciclarse rápidamente. Pero ¿qué haremos con los que ni siquiera llegaron al libro impreso? Con la aparición de las computadoras el abismo que ya separaba a los no alfabetizados de los alfabetizados se ha ensanchado aún más: algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes.

¿Qué desafíos plantea esto para la educación pública? ¿Qué pasa con la gran mayoría de los maestros en la gran mayoría de los países periféricos?¹ En esos países (donde está la mayoría de la población mundial) el conjunto de los individuos que llamamos *elementary teachers* y el conjunto de aquéllos que han accedido a *computer literacy* tienen una intersección nula (o casi nula).

¿De qué alfabetización hablamos, en términos escolares? En las aulas escolares están ahora los ciudadanos del siglo XXI. ¿Los estamos preparando para la alfabetización del próximo siglo o para la del siglo XIX?

Para entender lo que está pasando ahora, y lo que puede pasar, hay que hacer un poco de historia, ya que lo que llamamos *leer* y *escribir* ha ido cambiando en el trans-

* Publicado en 1996 en la revista *Avance y Perspectiva*, núm. 15, pp. 260-267. Esta revista es la publicación oficial del CINVESTAV, México.

¹ Esos mismos países que antes eran subdesarrollados, que después fueron “en vías de desarrollo”, pero como nunca llegaron al desarrollo prometido parecía mejor hablar de ellos como “tercer mundo”, pero ahora no está tan claro dónde está el “segundo mundo” y de nuevo no se sabe cómo llamarlos, ya que la escueta denominación “Sur” ofende, en su uso político, a la Geografía.

curso de los siglos. Por razones de espacio nos limitaremos a la historia occidental (haciendo esporádicas referencias a lo que ocurría, mientras tanto, en lo que llamamos —de manera marcadamente egocéntrica— el Oriente).

UN POCO DE HISTORIA

En un libro ya clásico, William Harris² trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cuántas personas podían leer y cuántas podían escribir en el mundo greco-romano? La pregunta no es banal, porque el origen del alfabeto se identificó, durante décadas, con la invención de una tecnología simple, eficiente y fácil de aprender, ligada desde sus orígenes a la ciencia y la filosofía contemporánea y a la idea de democracia occidental. En un denso libro de 383 páginas Harris analiza todo tipo de evidencias históricas (desde la invención del alfabeto hasta el siglo V después de Cristo) y concluye que en ningún período hubo algo parecido a alfabetización masiva. Como máximo, estima que el 20% de los hombres urbanos estaban alfabetizados en el 70 a.C. Todos los estudios históricos recientes muestran que ninguno de los pueblos antiguos que crearon y utilizaron escrituras (incluida Mesoamérica) eran “sociedades alfabetizadas” según los estándares contemporáneos (que consisten en contar la cantidad de adultos mayores de 15 años que declaran saber leer y escribir y/o que han completado como mínimo cuatro años de escolaridad primaria o elemental). El alfabeto, de por sí, no cambió esta situación.

Aquí hay varias historias que se superponen pero que no deben confundirse: por ejemplo, la historia del alfabeto no es lo mismo que la historia de los objetos portadores de escrituras y de sus significados sociales (monumentos públicos, tabletas de arcilla cocida, rollos de papiro o pergamino, códices, libros, etc.); la historia de los tipos de soportes materiales sobre los cuales se escribió y la historia de los instrumentos de escritura es totalmente distinta de la historia de los textos que fueron escritos (registros, cartas, genealogías, contratos, oráculos, decretos y leyes, obras religiosas, científicas o didácticas, épica y poesía); la historia de las prácticas de lectura no debe confundirse con la historia de las prácticas de escritura, ya que se trata de dos actividades disociadas durante siglos; la historia de los libros que atribuimos, con razón, a un mismo autor no debe confundirse con la historia de la idea de autor, que es un idea muy moderna;³ la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria pero diferente de la historia de las ideas sociales acerca del acceso a “lo letrado”; y así siguiendo.

² W. Harris. *Ancient Literacy*. Harvard University Press, 1989.

³ R. Chartier, *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Alianza Universidad, Barcelona, 1992.

La disociación de funciones que hoy día nos parecen solidarias fue la norma durante los siglos pasados: el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido, porque era un símbolo de poder entre otros (símbolo del detentor absoluto del poder, quien podía ser, a su vez, analfabeto).

Para los romanos de la época clásica, leer era devolver su voz al texto. La lectura en voz alta era una real interpretación del texto, producto de un cuidadoso trabajo previo. Por lo tanto, la lectura de un texto desconocido, colocado de improviso en las manos de un lector para que lo oralizara, se consideraba un absurdo. ¿Cómo podré leer lo que no entiendo?, argumenta un romano en esas circunstancias.⁴ El lector era un intérprete, en el mismo sentido en que ahora concebimos al intérprete de una partitura musical. Es obvio que un lector entrenado puede leer en silencio una partitura musical; pero entendemos que la partitura es un texto hecho “para ser sonado”, y no para dar lugar a lecturas silenciosas.

La comunidad de lectores era reducida y los textos también. Esos textos se copiaban y recopiaban, de preferencia, en un tipo de escritura continua, que hoy día se nos antoja aberrante: sin espacios entre las palabras y sin signos de puntuación. La distinción de las palabras y la introducción de la puntuación quedaba a cargo del lector, era parte de su tarea de intérprete.⁵ Es importante señalar que la falta de separación entre palabras no era asunto de imposibilidad sino de preferencia: podían escribir de las dos maneras —como hoy día lo hacemos en cursiva o con caracteres separados— y ninguna de ellas se consideraba errónea, pero preferían la *scriptio continua*.

Siguieron prefiriendo la *scriptio continua* a pesar de las ambigüedades que ella podía generar. Los romanos sabían muy bien que la secuencia INCULTOLOCO podía dar lugar a dos interpretaciones contradictorias: INCULTO LOCO (lugar inculto) o bien INCULTO LOCO (en un lugar culto). Y no siempre el contexto permitía decidir entre una u otra interpretación. Un gran lector como Plinio comete un gran error de interpretación, leyendo nada menos que a Aristóteles. En su *Historia Natural*, Plinio habla de una rata marina que vive en el agua y pone sus huevos en la costa, por segmentar inadecuadamente el texto de Aristóteles (*Historia de los Animales*), que habla de la tortuga marina: HDEMUS; EMUS = tortuga; MUS = rata. (Desbordes, 1990: 231-233).

¿Por qué preferían los romanos de la época clásica la escritura sin espacios entre palabras? Hay varias razones: como dijimos, los lectores eran pocos y su entrena-

⁴ F. Desbordes. *Idées romaines sur l'écriture*. Presses Universitaires de Lille, 1990; traducción: *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*. Gedisa, Barcelona, 1995.

⁵ P. Saenger. “The separation of words and the physiology of reading”. En: D. Olson y N. Torrance (eds.). *Literacy and Orality*. Cambridge University Press, 1991; traducción: *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa, Barcelona, 1995.

miento suponía una educación especial; una actitud elitista estaría en la base de este deseo de dificultar el acceso al texto. Pero recientemente Parkes⁶ ha propuesto otra interpretación, mucho más interesante: los lectores preferían un texto *no marcado*, frente al cual la competencia del lector se manifestaba más plenamente. En efecto, un texto con separadores (incluida la puntuación) indica al lector qué es lo que debe procesar junto (porque forma parte de una misma unidad) y lo que debe procesar aparte. El texto *no marcado* expresa la confianza hacia el lector, hacia su inteligencia para restituir la significación del original.⁷

Muchos historiadores consideran que la separación sistemática entre palabras, junto con los procedimientos de *mise en page* a los que estamos acostumbrados, constituye la verdadera revolución en la historia de la lectura, antes de la imprenta occidental y superior en profundidad a los cambios producidos por el libro impreso. ¿Quiénes introdujeron la separación sistemática entre las palabras? No fueron los escribas de los grandes centros de cultura medieval. Fueron copistas irlandeses, hacia mediados del siglo VIII, en las fronteras geográficas de la cristiandad medieval. Y esa invención tardó siglos en imponerse.

UN POCO DE FUTURO

Tenemos tendencia a imaginar que cualquier tecnología introduce cambios psicológicos sustanciales. Sin embargo, no siempre es así: una serie de cambios que durante décadas fueron atribuidos a la imprenta, según ahora sabemos, fueron *difundidos* por la imprenta pero tuvieron su origen en cambios mucho más sutiles que le precedieron, y que no fueron cambios propiamente tecnológicos: los cambios que dieron lugar a esa “gramática de la legibilidad” (según la feliz expresión de Parkes), a esa visión de la textualidad que hoy día nos resulta familiar (un texto con título y autor claramente visible al comienzo, con páginas numeradas, con índice, con división en capítulos, secciones y párrafos, con un ordenamiento numérico o alfabético, con letras ampliadas para indicar comienzo o titulación, con una puntuación que ayuda al lector a encontrar los límites externos e internos de cierta parte del discurso argumentativo).⁸

⁶ M. Parkes. *Pause and effect. An Introduction to the History of punctuation in the West*. Scholar Press, Hants, U.K., 1992.

⁷ En ese sentido, la multiplicación de marcas de los modernos procedimientos de edición expresan una desconfianza creciente hacia el lector. Véanse, por ejemplo, todos los recursos que utilizan los libros y revistas didácticas (recuadros, colores, flechas, etc.) para facilitar la lectura (o sea, para que un lector en el cual no se tiene confianza encuentre ya agrupado y señalado lo que debe leer prioritariamente, como un único bloque).

⁸ Varios de esos recursos textuales que occidente tardó siglos en desarrollar eran ya bien conocidos por

La tecnología que permitió la lectura silenciosa, la búsqueda rápida y la citación es anterior a la imprenta. Pero la imprenta introdujo un cambio total y completo en un aspecto crucial: la idea de COPIA de un MISMO texto. Antes de la imprenta, la idea de ejemplares idénticos del mismo texto era un ideal nunca alcanzado. Después de la imprenta, se convirtió en una banalidad.

El autor del texto, que ya se había convertido en autor material de las marcas (el productor del “manuscrito”) tuvo que disputar su autoría con la de los editores. En no pocos casos los editores (personas cultas y no simplemente comerciantes) tenían su propia idea de la ortografía y la puntuación y los autores no siempre tuvieron éxito en lograr que la versión editada correspondiera a su propio manuscrito. (Con los *editing* actuales suele pasar algo similar).

La máquina de escribir (mecánica o eléctrica) permitió una variación en la idea de “manuscrito”: el susodicho manuscrito (= escrito de propia mano) podía ser mecanografiado (= grafado por medios mecánicos). La marca personal del autor —su propia letra— quedaba limitada a la firma. Pero la ausencia de lo “grafado a mano” no impedía la manifestación de una marca personal menos visible pero más profunda: su estilo como escritor.

La computadora permite una nueva aglutinación: el autor de las marcas puede ser su propio editor. En el teclado tiene a su disposición una gran cantidad de tipos de caracteres. Antes tenía cuatro opciones: mayúscula/minúscula, subrayado o no. Ahora puede variar el tamaño y el tipo de los caracteres, puede insertar dibujos o recuadros... y puede enviar directamente su diskette a la imprenta. En otras palabras: el autor intelectual y el autor material se completan ahora con el editor material. La posición frente a lo que escribimos ha cambiado. La posibilidad de transponer, a voluntad, párrafos enteros, o de traer hacia la pantalla partes de otros textos, da al productor grados de libertad antes inimaginables. (Digamos, de paso, que toda una especialidad, vinculada con la crítica textual moderna, está amenazada de extinción: quienes se ocupan del análisis de los manuscritos de autor —y su comparación con las versiones impresas— corren el serio riesgo de no contar más con la materia prima de su quehacer profesional. Los autores modernos ya no dejan traza de sus correcciones sobre el papel).

Lo innegable es que la pantalla se ha convertido en una superficie privilegiada. ¿Es la existencia de la pantalla —de TV o de computadora— lo realmente innovador? Con el auge de la TV y la posibilidad de transmisión instantánea de imágenes a distancia, se

los impresores chinos, alrededor del siglo V y VI. Eso es lo que demuestra la extraordinaria colección de libros impresos hallados en el valle de Turfan (región que corresponde actualmente al Turkestán chino), T. Carter. *The invention of printing in China*. Columbia University Press, Nueva York, 1925, edición revisada, 1931.

habló de la muerte de la escritura, del reemplazo de lo escrito por la imagen directa de los hechos. En términos educativos, se hicieron fabulosas proyecciones: los cursos a distancia, por TV, reemplazarían al cara a cara tradicional. Pero la computadora personal, en su uso más banal de instrumento sofisticado para escribir e imprimir, tanto como en sus usos más recientes de convertir al usuario en un *navegante* en redes informáticas, reintrodujo el poder de la escritura, aunque rápidamente vinculado al de la imagen, en un nuevo tipo de interacción.

Es por ahora pura especulación el imaginar cuáles de los aspectos de las nuevas tecnologías tendrán el mayor impacto. Lo que es imposible creer es que las “autopistas informáticas” y la proliferación de redes estén abriendo realmente el camino hacia la democracia. Ya nos dijeron durante décadas que el alfabeto era la escritura más democrática de todas, y hoy sabemos que se trataba de una visión puramente ideológica de la historia.

En una conferencia reciente, un sociólogo atento a los cambios en el comportamiento lector⁹ propuso que el verdadero instrumento revolucionador de las prácticas no es la pantalla sino el aparatito de control remoto. Este aparatito ha creado una “cultura de la interrupción y de la impaciencia” que conduce hacia la fragmentación del texto. Yuxtaponer, privilegiar los “tiempos fuertes” en detrimento de las transiciones, cambiar continuamente antes de tener el tiempo de analizar; todo ello constituye un conjunto de comportamientos de la nueva generación (la que nació conviviendo con el televisor) que se trasladan con la mayor facilidad a la otra pantalla de la vida contemporánea: la de la computadora. Podemos suponer, con fundamento, que el modo de actuar frente a estas dos pantallas puede afectar la relación con lo impreso, no sólo en frecuencia de uso sino, lo que es más importante, en el modo de relación con lo impreso. “La manera de circular *entre* las imágenes (y no sólo *en* la imagen) cambia la manera de circular en el texto”, dice Barbier Bouvet. Y yo agregaría: cambia también la manera de circular *entre* los textos.

¿Y LA ESCUELA QUÉ?

La escuela, siempre depositaria de cambios que ocurren fuera de sus fronteras, debe cuando menos tomar conciencia del desfase entre lo que enseña y lo que se practica fuera de sus fronteras. No es posible que siga privilegiando la copia —oficio de monjes medievales— como prototipo de escritura, en la época de Xerox & Co. No es

⁹ J. F. Barbier Bouvet. “Lire la page comme une image”. En: A. Bentolila (comp.). *Parole, écrit, image*. Nathan, París, 1993, p. 225; I. Castro. “La mano que habla al cerebro”, *Substratum*, II, p. 65, 1994.

posible que siga privilegiando la lectura en voz alta de textos desconocidos (mera oralización con escasa comprensión) en la era de la lectura veloz y de la necesidad de aprender a elegir la “información” pertinente dentro del flujo de mensajes impresos que llegan de forma desordenada, caótica e invasora.

No es posible que aún se instauren debates acalorados pro y contra las virtudes/inconvenientes de tal o cual tipo de grafías (continuas o discontinuas) en una época en que lo único urgente es introducir a los estudiantes al teclado. El teclado de una computadora y el de una máquina de escribir son básicamente idénticos. Pero la máquina de escribir no ha sido aún percibida como un instrumento didáctico por la institución escolar.¹⁰ En un trabajo reciente sobre condiciones de alfabetización en el medio rural¹¹ pusimos de manifiesto la posibilidad y la utilidad de introducir viejas máquinas de escribir mecánicas en escuelas de comunidades rurales aisladas. La posibilidad: esas viejas máquinas mecánicas se encuentran en depósitos de instituciones públicas y privadas que se han *reciclado* hacia máquinas eléctricas o, más recientemente, hacia computadoras personales. Basta con la voluntad de recuperarlas y una mínima inversión para repararlas.¹² La utilidad: los niños pueden iniciar sus primeros intentos por escribir con todos los medios materiales a su disposición. La máquina de escribir es uno de ellos, que no compite con el lápiz sino que es complementario. Pero escribir a máquina tiene un prestigio y una *nitidez* que la escritura de un escritor principiante no logra. Más aún: en un país donde todavía los escribientes públicos gozan de una aureola de prestigio ligada a una supuesta tecnicidad del oficio, poner a disposición de niños de 6 años (y de cualquier edad) ese instrumento es contribuir a desmistificar ese oficio y, simultáneamente, es contribuir a dar acceso al teclado (medio moderno por excelencia de producción de escrituras... y de acceso al mercado laboral).¹³ No sólo eso: cuando un texto ha sido producido a mano, ha sido discutido en grupo y luego se lo pasa a máquina, surgen preguntas y discusiones sobre problemas ortográficos que difícilmente surgen en otros contextos. El texto pasado a máquina adquiere, por su misma naturaleza, un carácter “público”, y entonces se justifican

¹⁰ Algo diferente ocurrió con las calculadoras de bolsillo, gracias a lo reducido de su tamaño y a la caída acelerada de sus precios de compra. Hoy día es habitual ver trabajos en didáctica de las matemáticas que toman en cuenta a esas calculadoras como instrumentos didácticos. Hace varios años hicimos el elogio de las calculadoras como instrumentos que permitían instaurar la racionalidad del cálculo aproximado en el contexto escolar. Véase E. Ferreiro, *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1986, Cap. II.

¹¹ E. Ferreiro, B. Rodríguez, *et al.* *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. CINVESTAV y Kellogg Foundation, México, 1994.

¹² Por ahora son viejas pero no antiguas. Eso equivale a decir que son objeto de deshecho y no antigüedades. Cuando se conviertan en antigüedades ya no será posible rescatarlas a costo nulo o casi nulo.

¹³ Lo que decimos se aplica, aún con mayor razón, a la educación de adultos.

preguntas sobre si “va junto o separado”, si va “con o sin hache”, si “lleva mayúscula”, y otras semejantes. (El rol de la máquina de escribir en el surgimiento de problematizaciones ortográficas no es nada despreciable, ya que la escuela nunca ha encontrado situaciones funcionales para hacer surgir la duda ortográfica).

¿De qué lectura estamos hablando en el contexto escolar? Aprender a obtener información de distintas fuentes, valorarlas y dudar de su veracidad no es —admitámoslo— un ejercicio escolar frecuente. Hablamos mucho del “placer de la lectura”, placer que muchos docentes nunca han experimentado de primera mano. Los hijos de padres alfabetizados y lectores suelen tener la primera experiencia de ese *placer* (que, en realidad, es menos placer que problematización, ingreso a lo deseable desconocido) en edades muy tempranas: a los 2 ó 3 años, cuando les leyeron por primera vez un libro y luego pidieron insistentemente que se los volvieran a leer.¹⁴ Pero la mayoría de los niños que asisten a las escuelas públicas no han tenido esa experiencia, y tampoco la tendrán al ingresar a la escuela. Mal que les pese, parece que la maestra no está allí para leer a nadie, sino para enseñar “la mecánica de la lectura”.

Lo sorprendente e inquietante es que, al mismo tiempo en que aumentan los requerimientos de lectura para la población demandante de empleos, la investigación pone de manifiesto que aprender a leer no es simplemente una cuestión técnica. Durante décadas nos acostumbramos a pensar que la escritura es una invención puramente técnica, que permite pasar del registro audible al visual, transformando la temporalidad en simultaneidad, convirtiendo el orden secuencial oral en un orden visual lineal. Consecuentemente, aprender a leer no sería más que aprender a asociar formas gráficas a unidades fónicas que están inmediatamente a disposición del hablante (o que éste podría reconocer gracias a otro entrenamiento técnico complementario y relativamente sencillo).

Ahora sabemos que esta visión tradicional no sólo sobre-simplifica el problema sino que lo deforma: esas asociaciones sonoro-visivas y gráfico-auditivas son apenas uno de los aspectos (y no el más relevante) del ingreso a la cultura letrada. Aprender a leer y escribir es mucho más que eso: es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales.¹⁵

¹⁴ E. Ferreiro. “Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias”. En: J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner y M. Kohl. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

¹⁵ Imposible desarrollar lo que corresponde a veinte años de trabajo sobre la psicogénesis de la lengua escrita. Véase, por ejemplo, E. Ferreiro y A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores, 20ª edición, México, 1999; E. Ferreiro. “La complejidad conceptual de la escritura”. En: L.F. Lara y F. Garrido (comps.). *Escritura y alfabetización*. Ediciones del Ermitaño, México, 1986; E. Ferreiro.

A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISIONAL

No se trata de reinstaurar el ya viejo debate entre TV *vs.* pizarrón; o sea, no se trata de lamentar las horas que los niños pasan frente a una TV que poco o nada tiene de interactiva y mucho de consumismo pasivo. Tampoco se trata de idealizar las horas pasadas frente al pizarrón, como si fueran, por definición, más provechosas que las otras.

De lo que se trata es de estar alertas a los cambios que están ocurriendo —que pueden involucrar cambios profundos en la relación de los ya letrados con los textos, y en el modo en que se alfabetizan las nuevas generaciones— y de reconocer que los cambios necesarios a nivel educativo son muy drásticos, precisamente porque ya, ahora, la escuela pública está tremendamente desactualizada. Si la tecnología informática llegara a servir, como circunstancia disparadora, para repensar lo que ocurre en la escuela, bienvenida sea.

Referencias bibliográficas

- Barbier Bouvet, J. F. (1993). "Lire la page comme une image". En: Bentolila, A. (comp.). *Parole, écrit, image*. París: Nathan, pp. 225-240.
- Carter, T. (1925). *The invention of printing in China*. New York: Columbia University Press. (Edición revisada, 1931).
- Castro, I. (1994). "La mano que habla al cerebro". *Substratum*, II: 4, pp. 65-92.
- Chartier, R. (1992). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Barcelona: Alianza Universidad.
- Desbordes, F. (1990). *Idées romaines sur l'écriture*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
Traducción (1995): *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1986). *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1986). "La complejidad conceptual de la escritura". En: Lara, L.F. y F. Garrido (comps.). *Escritura y alfabetización*. México: Ediciones del Ermitaño, pp. 60-81.
- Ferreiro, E. (1988). "L'écriture avant la lettre". En: Sinclair, H. (comp.). *La production de*

"L'écriture avant la lettre". En: H. Sinclair (comp.). *La production de notations chez le jeune enfant*. Presses Universitaires de France, París, 1988; E. Ferreiro. "Psychological and epistemological problems on written representation of language". En: M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. Pozo (eds.). *Learning and instruction. European research in a international context*, vol. 3, Pergamon Press, Oxford, 1991.

- notations chez le jeune enfant*. París: Presses Universitaires de France, pp. 17-70.
- Ferreiro, E. (1991). "Psychological and epistemological problems on written representation of language". En: Carretero, M., M. Pope, R. Simona y J. Pozo (eds.). *Learning and instruction. European research in an international context*. Oxford: Pergamon Press, 3, pp. 157-173.
- Ferreiro, E. (1996). "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". En: Castorina, J., E. Ferreiro, D. Lerner y M. Kohl. *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, pp. 119-139.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores. (20ª edición, 1999).
- Ferreiro, E., B. Rodríguez, et al. (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: CINVESTAV y Kellogg Foundation.
- Harris, W. (1989). *Ancient literacy*. Harvard: Harvard University Press.
- Parkes, M. (1992). *Pause and effect. An introduction to the History of punctuation in the West*. Hants, U.K.: Scolar Press.
- Saenger, P. (1991). "The separation of words and the physiology of reading". En: Olson, D. y N. Torrance (eds.). *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 198-214.
- Traducción (1995): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 263-284.

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ESCRITURA*

Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales. Eso ocurrió a lo largo de la historia. En épocas recientes, las máquinas de escribir, mucho antes de las computadoras, hicieron retroceder la escritura manuscrita hacia usos más privados. En la medida en que la escritura pública se realizaba a través de un teclado, el aprecio social hacia la caligrafía disminuyó drásticamente. Las máquinas de escribir nunca entraron en el ámbito escolar, excepto en escuelas técnicas de nivel secundario donde “mecanografía” o “dactilografía” se aprendían como parte de un oficio secretarial. La escuela desaprovechó la oportunidad de introducir al teclado —un nuevo instrumento de escritura— y actualmente se enfrenta, con dificultades, al teclado de las computadoras (igual al anterior pero con teclas suplementarias). La relación de la institución escolar con las tecnologías emergentes ha sido siempre problemática. Recordemos, para no ir muy lejos, las desconfianzas y debates que en su momento produjeron los bolígrafos, instrumentos que hacían obsoletos los tinteros de las bancas escolares pero que, según se decía entonces, iban a “arruinar la letra” de los escolares. Batalla perdida de antemano: el bolígrafo tenía virtudes innegables con respecto a la pluma metálica y acabó por imponerse, mientras que la noción de “escritura legible” sustituía a la “bella caligrafía”.

Los cambios recientes en las tecnologías de la escritura han sido tan acelerados que no acabamos de entender una novedad cuando ya aparece la siguiente. El teclado de la computadora, asociado a una pantalla, da acceso a distintos espacios de escritura: procesador de texto, correo electrónico y *chat*, para citar los más populares. Cada uno de ellos suscita ciertos comportamientos del escritor o impone condiciones específicas de producción. Por su parte, los teléfonos celulares también han incorporado un espacio de escritura (SMS = *Short Message Service*) con restricciones singulares.

* Publicado originalmente en la Revista *Docencia* del Colegio de Profesores de Chile, año XI, núm. 30, diciembre 2006, pp. 46-53.

Estos celulares no cesan de acumular funciones: teléfono, grabadora de audio, grabadora de imágenes (foto y video), mensajes escritos, agenda, espacio de juegos, calendario, despertador, y lo que vendrá.

Veamos rápidamente algunas de las condiciones específicas de producción en cada uno de estos espacios. El *procesador de texto* es uno de los primeros espacios informáticos disponibles desde la existencia de las PC. (Recordemos que la primera *Personal Computer* fue la IBM 5150, puesta en el mercado el 12 de agosto de 1981.) El procesador introdujo cambios profundos en la actividad de revisión de los textos. La revisión de los textos era tradicionalmente una tarea pesada y poco satisfactoria en sus resultados. Cuando, en un texto compuesto en una máquina de escribir, se detectaba un error o bien era preciso introducir un nuevo párrafo, desplazar uno ya existente, introducir o desplazar un título, etc., el resultado era una página llena de cicatrices. En muchos casos, la composición terminaba con tijeras y cinta adhesiva. La mayoría de las páginas de un texto entregado a la imprenta tenían renglones suprimidos con tinta blanca y sustituidos por letras sobreimpuestas. Los programas de procesamiento de texto eliminaron de inmediato todas esas enmiendas. Ahora es posible corregir indefinidamente el texto y lo que obtenemos al imprimirlo es siempre una página perfectamente limpia, que no guarda memoria de sus cicatrices.

Al convertir la revisión en un juego, el procesador de textos suscita múltiples miradas y una consideración reflexiva sobre lo escrito, una posición del autor responsable de su texto. La importancia educativa de los procesadores de texto es enorme y el debate sobre "Internet en la escuela" ha hecho olvidar que, independientemente de la conexión Internet, cualquier computadora es un instrumento didáctico que favorece, a todas las edades, la posibilidad de volver sobre el texto, reconsiderarlo y, si fuera el caso, modificarlo. En la distribución tradicional de roles, el maestro resultaba ser el único revisor autorizado de los textos de sus alumnos. Nunca fue deseable que fuera así, pero recién ahora existen las condiciones para garantizar que ya no sea nunca más así: la revisión del texto puede hacerse en pequeños grupos, pueden compararse versiones paralelas, pueden componerse textos colectivos... en fin, lo que la imaginación pedagógica conciba, siempre con el objetivo de formar productores de textos que se sientan responsables ante los textos producidos.

Cuando estamos en el *correo electrónico*, nos situamos en un espacio informático de escritura completamente diferente ya que suscita la respuesta rápida, sin corrección. "Responde y envía de inmediato" es la sugerencia que este espacio hace al productor de texto. "Un tema por mensaje" es la otra restricción sugerida, no sólo porque el tema tiene un lugar propio asignado en el diseño, sino porque sabemos que, para facilitar la conservación del mensaje en una carpeta del destinatario, es mejor no mezclar temas. La ausencia de corrección es propia de estos mensajes, en donde se registran todo tipo de anomalías: malas separaciones entre palabras, ausencia de

diacríticos, deficiente organización del espacio, incluso errores de ortografía. Todas estas anomalías pueden aparecer en mensajes enviados por personas con altos niveles de alfabetización que jamás se permitirían tales licencias en una carta en papel. Más aún, en los primeros tiempos del correo electrónico, este medio era poco acogedor con los diacríticos. Era mejor evitarlos para evitar la aparición de signos extraños en la computadora del destinatario. Muchos aprendimos entonces a escribir de dos maneras: con acentos en el procesador de textos y sin acentos en el correo electrónico. (La poca sensibilidad hacia los diacríticos tiene, por supuesto, un origen innegable: se trata de programas desarrollados desde el inglés, que ignora las complejidades de otras tradiciones de escritura.)

El *chat*, por su parte, es un espacio que suscita la respuesta ultra-rápida. (No intento traducir esta palabra, porque ya está incorporado a la lengua oral el verbo “chatear”.) Se pueden mantener conversaciones simultáneas con varios participantes y hay que leer con la misma rapidez las respuestas que se reciben. Es normal que aparezcan abreviaturas por falta de tiempo. También es normal la ausencia de retórica. Adicionalmente, hicieron su aparición los “emoticones”, o sea el uso de marcas de puntuación como componentes de un ícono que intenta transmitir de manera sintética el estado de ánimo de los participantes. En poco tiempo esas “caritas” constituyeron un conjunto de íconos pre-determinados, a los cuales se puede recurrir fácilmente. Finalmente, en los celulares, el SMS es un espacio que suscita al máximo las abreviaturas, imponiendo un número limitado de caracteres en el mensaje.

Para comprender los procedimientos de los usuarios de los nuevos medios electrónicos, es preciso detenernos un momento en las *abreviaturas*. Hay algunos soportes escritos que utilizan regularmente abreviaturas diversas. Por ejemplo, la sección de avisos clasificados de los periódicos es dominio privilegiado de las abreviaturas y la reducción de la sintaxis. Hay abreviaturas de amplio uso social que no tienen reglas homogéneas de composición. Algunos ejemplos muy conocidos en español son los siguientes:

Dr. (doctor) se constituye con la primera y la última letra de la palabra.

Lic., Tel., (licenciado, teléfono) utilizan las tres primeras letras (abreviatura por suspensión).

Dpto. (departamento) utiliza las dos primeras consonantes y la última sílaba completa (ejemplo de las llamadas abreviaturas por contracción, donde se suelen privilegiar las consonantes).

Nº (número) emplea primera y última letra, pero esta última con tipografía reducida.

1º (primero) es una abreviatura singular, ya que el número 1 no es leído con su función cardinal sino ordinal, y aparece la última letra de este nombre ordinal con tipografía reducida; es pues un caso de coexistencia de números y letras.

Estamos tan acostumbrados a estas abreviaturas que ya no reparamos en la variedad de modos de composición que las caracterizan. Las hemos heredado y las leemos sin mayor problema, incluso sin reconocer que la abreviatura es, por definición, una violación de los principios de base de la escritura alfabética. Tampoco reparamos en el hecho de que hay nuevas abreviaturas que se constituyen continuamente. Por ejemplo, en las direcciones electrónicas los nombres de los países están abreviados, no siempre de la misma manera: España es *es* pero México es *mx*. También los nombres que inventamos para nuestros correos electrónicos son variaciones sobre el tema de las abreviaturas, así como las contraseñas, en las cuales frecuentemente se usan números junto con letras.

Es útil saber que las abreviaturas son muy antiguas. Ya existían en la Roma Antigua y fueron extremadamente populares entre los copistas de la Edad Media, época en que fueron justificadas por permitir utilizar al máximo las caras y escasas superficies de los pergaminos, y también porque se trataba de comunidades de lectores restringidas, que podían anticipar con relativa facilidad lo escrito abreviado.

Desde el siglo II anterior a nuestra era (II a.C) las inscripciones latinas presentan un abundante empleo de abreviaturas. En general, los nombres propios eran abreviados con las primeras letras o, incluso, con la pura inicial: **Aug** (Augustus), **Ser** (Servius), **A** (Aulus), **C** (Caius), **M** (Marcus). También se abreviaban nombres frecuentes: **f** (*filius*, o sea, hijo) y se duplicaba la letra para indicar el plural **ff** (*fili*, hijos), un procedimiento que en ciertos usos arcaicos sobrevive aún (por ejemplo, FF. AA. para “fuerzas armadas”). Hay incluso largas expresiones donde todas las palabras están abreviadas con la pura inicial, lo cual supone una comunidad capaz de comprender y restituir lo no escrito. (Higounet, 1976).

Analizando estas abreviaturas de la antigüedad romana, F. Desbordes (1995: 204-205) hace el siguiente comentario incisivo, muy pertinente para reflexiones de actualidad:

En realidad, la idea que uno puede hacerse de la escritura varía considerablemente según se la relacione con lo oral anterior que ella debe representar o con lo oral posterior que ella tiene la misión de suscitar. En el esquema [oral¹ → escritura ← oral²] la escritura se encuentra entre dos funciones: la de ser un análisis de lo oral¹, o la de dar los medios para producir lo oral²; ahora bien, se pueden dar esos medios sin pasar por un análisis detallado de lo oral¹, y si las consideraciones prácticas se imponen a las consideraciones científicas, el ideal fonográfico ya no tiene sentido.

Comentando la enorme profusión de abreviaturas entre los romanos, agrega la misma autora: “[...] las abreviaturas se multiplicaron. Pueden tener una complejidad desconcertante para el profano en ciertos dominios especializados como el derecho, al punto

que Probo y Suetonio debieron escribir listas explicativas y el emperador Justiniano terminó por prohibir su uso”. Las abreviaturas —y otros procedimientos de reducción de lo escrito como las *notas tironeanas*, que no es el caso discutir aquí— “tienen su justificación en la idea de que no es necesario detenerse en la representación exacta y minuciosa del sonido para tener una comunicación satisfactoria (por lo menos entre iniciados)”.

Es en ese contexto histórico que conviene considerar las producciones de los jóvenes de hoy en espacios como *chat* y SMS. En efecto, se trata de “comunidades de iniciados” que pueden restituir lo abreviado. Si la comunicación no da los resultados esperados se puede jugar a inventar una nueva abreviatura. Hay componentes de trasgresión, de diversión y de invención en el comportamiento de estos nuevos escritores que se ha dado en llamar “nativos informáticos”.

También hay un componente similar al que lleva a utilizar a grupos de adolescentes modos particulares de habla (sustituciones léxicas, palabras con permutaciones de sílabas, términos corrientes con significados desviantes, modos peculiares de apelación, etc.) para crear una “comunidad de hablantes” cerrada, en la cual no pueden penetrar los ajenos al grupo. Eso acerca a estas escrituras a la criptografía. “El equivalente escrito de la lengua especial o de la jerga es la variedad criptográfica y entendemos por criptografía una modificación deliberada de las normas que rigen el uso de una determinada variedad. El fin de emplear tal variedad es el de limitar el número de receptores ya que el escrito resulta incomprensible si no se conoce el código criptográfico” (Cardona, 1994: 103). Por supuesto, la historia nos da múltiples ejemplos de códigos criptográficos, con los más variados fines (religiosos, militares, profesionales, personales...) y en diferentes tiempos y culturas.

Es útil detenerse a analizar algunos de los procedimientos más populares utilizados para producir formas abreviadas. En efecto, aunque los jóvenes intentan inventar, un análisis de sus producciones muestra que, sin saberlo, *están recurriendo a procedimientos que han sido utilizados por la humanidad a lo largo de la compleja y tortuosa historia de las escrituras, pero también están recurriendo, sin saberlo, a procedimientos que los niños inventan durante su proceso psicogenético de comprensión del sistema alfabético de escritura.*

Veamos algunos ejemplos, donde trataré de acercarme a lo que se hace con el teclado, ya que éste es el instrumento de escritura. La tecla x puede utilizarse para el símbolo matemático de la multiplicación. Cuando se utiliza esta tecla en una expresión matemática, su lectura corresponde a “por”. Esto autoriza composiciones como las siguientes:

XQ, Xq, xq (“porque” o “por qué”)
Xeso, xeso (“por eso”)
X1/2 (“por medio”)

También pueden utilizarse números para aludir al nombre del número, no a su significado numérico, como en estos casos:

salu2 (“saludos”)
a1q (“aunque”)
100pre (“siempre”)

En todos estos casos el procedimiento utilizado es el del “rebús”, bien conocido como uno de los procedimientos que condujeron, históricamente, a la fonetización de la escritura. Consiste en representar algo que tiene un significado, no para aludir a su significado sino a su nombre. Los nombres propios fueron lugares privilegiados para utilizar este recurso (nombres de personas con autoridad, nombres de lugares). Por ejemplo, en el Códice Mendoza, correspondiente a la cultura azteca, aparecen glifos para topónimos como *Tenochtitlan*, formado por un nopal sobre una piedra, vinculado con la sonoridad de la palabra “piedra” (*tetl*) y la de la palabra “nopal” (*nochtli*) (Cardona, 1994: 138). En algunos juegos infantiles también se recurre a ese procedimiento, como cuando se asocian los dibujos de sol y dado para aludir a “soldado”. Este procedimiento supone una descomposición de la palabra en elementos mayores al fonema.

El uso de letras con valor silábico es muy frecuente en estas nuevas escrituras electrónicas. A veces el valor silábico tiene que ver con el nombre de la letra y en ocasiones se le atribuye cualquier valor silábico, recuperable por el contexto. Ejemplos donde una letra funciona como sílaba, siendo esta sílaba el nombre de la letra en el alfabeto:

gent (“gente”)
q c (“que se”)
q si 1 c met (“que si uno se mete”)
puedn (“pueden”)

Algunas de nuestras letras tienen nombres bisílabos. En este caso puede aludirse a una parte del nombre como en el caso de S utilizada para la sílaba “es”, o M para la sílaba “me”:

yo = stoy (“yo igual estoy”)
M gusta (“me gusta”)

El uso de consonantes con valores silábicos variados (restituibles por contexto) es muy frecuente:

T2 (“todos”)
lok (“lo que”)
cdo (“cuando”)

La mezcla de letras con valores fonéticos junto con otras con valores silábicos es propia de cierto nivel de la psicogénesis en el niño, que hemos llamado período silábico-alfabético. Durante ese período, los niños pueden escribir “camisa” como KMISA o bien como KISA. El uso de la letra K, durante el mismo período y durante el período precedente (silábico) es muy frecuente, aunque esa letra tenga baja frecuencia en la escritura convencional del español. Las razones por las cuales los niños suelen elegir esa letra es que es muy confiable, mientras que la letra C es poco fiable (a veces suena /k/ y a veces suena /s/). Las razones de los jóvenes para emplearla son otras: adrede emplean en abundancia una letra que casi funciona como marca de transgresión.

La sobre-abundancia de K en los textos juveniles informáticos es paralela a la ausencia de H y seguramente por los mismos motivos. Pero aunque las razones para utilizar o dejar de utilizar determinada letra sean diferentes en niños y jóvenes, los procedimientos son similares. Una escritura como QM (“que me”), en un contexto como “qué me cuentas” o “qué me dices”, corresponde a dos sílabas, cada una de las cuales constituye una palabra, pero esa escritura no está representando las palabras sino las sílabas.

Al respecto, hay que señalar que estas escrituras informáticas conservan muchas de las separaciones convencionales entre las palabras en el caso en que el productor estima que podría haber confusión para el receptor, pero las eliminan cuando se trata de expresiones muy frecuentes. Por ejemplo:

TQM (“te quiero mucho”)

El análisis comparado de los procedimientos registrados en otras lenguas muestra rasgos similares. Por ejemplo:

U2 (“you too”, en inglés) utiliza el procedimiento del rebuis.
CT (“c’était”, en francés) utiliza letras con valor silábico.

Y A KELK1??? (“y a quelqu’un”, en francés) para iniciar un intercambio (equivalente a “¿hay alguien?”) muestra sobre-uso de K y un número al final que remite a su nombre. (Ejemplos tomados de Béguelin, 2002).

Por supuesto, los usuarios no son sistemáticos en el uso de estos recursos. Es muy difícil que lo sean, porque la sistematicidad supone reflexión y decisiones consensuadas. Ello no obstante, un analista de sus producciones puede encontrar más sistematicidad de la aparente pero para ello sería necesario establecer un corpus extenso y, en lo posible, contrastando diversas lenguas.

La inquietud del medio adulto y, particularmente, del medio docente con respecto a estas escrituras me parece injustificada. En primer lugar, nadie está en condiciones de prohibirlas ni de reglamentar su uso. En segundo lugar, para transgredir hay que conocer. Las escrituras que he podido analizar deforman la escritura de casi todas las palabras pero mantienen casi todos los espacios inter-palabras, excepto en los casos en donde se juntan preposiciones con artículos, pronombres clíticos y otros elementos ajenos a las “palabras plenas”. Eso mismo hacen los niños cuando aún no dominan la definición de “palabra gráfica” que establece la escritura normativa.

¿Si escriben frecuentemente de esta manera, ya no sabrán escribir de la manera convencional? Me parece un temor poco fundado. Hace poco la queja reiterada era que los jóvenes no escribían. Ahora escriben, pero no como quisiéramos... De hecho, el aprendizaje de la lengua escrita incluye el aprendizaje de las condiciones pragmáticas de su uso. Hay que aprender a redactar cartas formales y también hay que aprender a desprenderse de la formalidad para redactar una carta íntima. El modo de redacción de un pedido a la autoridad no puede ser el mismo que el de un pedido hecho a la persona más querida del entorno.

Lo que molesta a primera vista, en estas escrituras, es su carácter marcadamente desviante. Claro que es un desvío con respecto a la norma, pero también es una marca de no-destinación, o sea, un intento por excluir a un “otro” de la comunidad de referencia. No escriben para que cualquiera lo lea. En ese sentido, es criptografía.

He escuchado docentes en posiciones extremas: algunos tratan de alertar sobre los peligros para la lengua (a través de la escritura) de estos desatinos juveniles; otros van al extremo opuesto y proponen espacios escolares para “chatear”, incluyendo a los profesores.

Tomando una actitud más reflexiva me parece que pueden proponerse otras cosas. Por ejemplo, el estudio de los procedimientos para abreviar es, en sí mismo, un tema interesante y bien podría incorporarse a la reflexión escolar sobre la lengua, aprovechando este auge de las abreviaturas.

En todo caso, estas escrituras ofrecen un interesante campo de indagación para los investigadores, precisamente porque vemos reaparecer muy antiguos procedimientos

utilizados durante la gestación histórica de los sistemas de escritura así como procedimientos que representan hitos fundamentales en la psicogénesis de la escritura en el niño.

Referencias bibliográficas

Nota: Incluyo muy pocos títulos de una colección que dirijo en la editorial Gedisa, donde hay abundantes referencias a la historia de la escritura y sus prácticas sociales. Con respecto a las escrituras electrónicas, el navegador curioso encontrará en Internet materia de entretenimiento y reflexión.

Béguelin, Marie-José (2002). "Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica". En: Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Cardona, Giorgio (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.

Desbordes, Françoise (1995). *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*. Barcelona: Gedisa.

Higounet, Charles (1976). *L'écriture*. (5ª edición). París: Presses Universitaires de France.

EL MUNDO DIGITAL Y EL ANUNCIO DEL FIN DEL ESPACIO INSTITUCIONAL ESCOLAR*

Hay momentos en que la historia se acelera. Cuando estos momentos de aceleración de la historia coinciden con un cambio de siglo, tendemos a creer que nuestro modo de agrupar los años en décadas y siglos tiene una realidad objetiva.

Ciertamente, estamos en un momento de aceleración de la historia, que se agrega a una situación inédita llamada *globalización*. Después de la caída del muro de Berlín y, sobre todo, después del hundimiento de la ex Unión Soviética en un mar de mafias y corrupciones, asistimos al dominio absoluto de un único modelo económico a escala del planeta Tierra (de hecho, el más ambicioso proyecto imperial jamás concebido, que el nombre de *globalidad* oculta, como si se tratara de una mera descripción). El discurso hegemónico es implacable, ya que no hay en el horizonte alternativas (ni ideológicas ni prácticas) a esta nueva visión imperial.

Hoy día, quienes manejan las finanzas mundiales son los que “saben cómo hay que hacer las cosas” en todos los terrenos, incluida la política y la educación. Auxiliados por la revolución tecnológica (ICT = *Information and Communication Technologies*) decretan la muerte por extinción de la escuela formal tradicional (en particular, de la escuela pública), haciendo suyos los diagnósticos de los intelectuales de izquierda (desde Beaudelot y Establet en adelante). En ese diagnóstico tremendista coinciden con múltiples ONG (principalmente de África y Asia) que, partiendo de premisas opuestas, concurren en un mismo punto: la escuela pública, obligatoria y gratuita, esa gran utopía del siglo XIX, es parte del pasado que hay que superar. Pero vayamos por partes.



* Publicado en portugués en el año 2001 con el título *O mundo digital e o anúncio do fim do espaço institucional escolar*, Revista *Patio*, de la editora Artmed, Porto Alegre, Brasil, volumen IV, núm. 16, pp. 8-12. Se incluye aquí el texto original en español.

En 1990, Jomtien (Thailandia), cuando el Banco Mundial firmó junto con UNESCO la declaración de prioridad absoluta a la educación básica, muchos (la mayoría) saludaron la aparición del Banco Mundial en asuntos educativos, congratulándose de que “por fin los economistas se dan cuenta de la importancia de la educación”. Algunos (pocos) escépticos pensamos que la situación era peligrosa: UNESCO, debilitada económicamente por el retiro de Estados Unidos e Inglaterra, podía depender del Banco Mundial en más de un sentido (o sea, perder el poder de control sobre las políticas al perder el control financiero de las mismas). Fue de hecho lo que ocurrió: durante la década de prioridad absoluta a la educación básica hemos visto al Banco Mundial incidir de manera directa en los países periféricos, con propuestas homogéneas que poco o nada tenían que ver con las tradiciones educativas de esos países, obligándolos a tomar préstamos para realizar tales acciones, en nombre de un consenso internacional tomado en Jomtien.

El modelo educativo Banco Mundial, sin embargo, no resistía al menor análisis sistémico (en cualquiera de sus variantes). Construido sobre la base de magras evidencias “científicas” y relaciones lineales, proponía acciones aisladas y a menudo contradictorias, sin ir a la raíz de los problemas y sin tener en cuenta la notable lentitud con la que se producen los cambios de los sistemas educativos. Diez años después, los resultados parecen magros (reunión de Dakar, 1999). Y una nueva política sustituye a la anterior, ayudada precisamente por las ICT.

Sin embargo, es preciso reconocer que en todas partes en América Latina, durante esta misma década, ha habido importantes experiencias, renovadoras y exitosas, de educación básica (a niveles locales, municipales o estatales). ¿Por qué esas experiencias no han logrado incidir en el sistema en su conjunto?



En la década de los 90, ya empezaban a manifestarse algunas de las tendencias que vemos aparecer en primer plano en 2000. Sistemas educativos destinados a resolver problemas específicos comenzaron a recibir una atención especial. En América Latina es el caso de Escuela Nueva, de Colombia, un tipo de escuela rural que es elevado al rango de “sistema modelo”. Independientemente de sus bondades intrínsecas, que no es el caso analizar aquí, quiero poner de relieve las particularidades de este modelo que lo hicieron atractivo a los ojos financieros internacionales: un único maestro a cargo de una escuela multi-grado; materiales de auto-instrucción y recursos bibliográficos que podían reemplazar las clases tradicionales del maestro. Esos elementos coincidían con los propósitos semi-declarados del Banco Mundial: la inversión en salarios (que absorbe casi todos los recursos de los ministerios de educación) debe ser

progresivamente sustituida por una inversión en otros recursos renovables (libros, bibliotecas, manuales de auto-instrucción, materiales audio-visuales). No es frecuente que un tipo de escuela rural sea elevado al rango de modelo a ser replicado en la región latinoamericana. Pero así ocurrió.



Mientras tanto, con la aparición de las ICT, se empezó a esbozar un posible modelo alternativo, inicialmente pensado para los sobre-dotados (o sea, los niños que “pierden tiempo” en la escuela regular): estos niños podrían directamente, desde su casa, seguir su aprendizaje individual en su PC, monitoreados a distancia por los mejores profesores, yendo tan rápido como sus capacidades se lo permitieran. La parte de la socialización podría cumplirse en otros ámbitos: por ejemplo, clubes deportivos. (Finalmente, ¿no es acaso el recreo el espacio ideal de la socialización en la escuela tradicional?)



Inicios de 2000 es la explosión: los cursos por Internet, del más variado tipo, ya son una realidad, tanto como es una realidad la compra por Internet (libros incluidos) y la consulta a las más variadas fuentes de información (incluidas las bibliotecas más prestigiosas del mundo). Los CD permiten consultar una enciclopedia o hacer una visita virtual a los mejores museos del mundo. El libro electrónico (el *e-book* de Microsoft) se presenta en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, mayo 2000). Se instaura un premio excepcional, el Frankfurt e-Book Award (100 mil dólares) para el mejor libro pensado como *e-book* (iniciativa Bertelsman-Microsoft). Ese premio se otorgará este mes de octubre en la feria del libro de Frankfurt, mientras Mondadori (editora italiana) exhibe en esa misma feria sus primeros *e-books*.



Precisamente en el Congreso Mundial de Editores antes mencionado, un alto ejecutivo de Microsoft, al hacer el elogio del *e-book* (y anunciar, de paso, la muerte del libro en papel) pronuncia estas palabras clave, que encierran un claro mensaje ideológico: “Ya no hay distinción entre ricos y pobres, grandes y chicos. La única distinción es entre rápidos y lentos”.

Las bondades de las nuevas tecnologías son extraordinarias. El correo electrónico nos permite enviar textos, imágenes y gráficas a costos inferiores a los del correo normal, con mayor eficiencia que el fax. El procesador de palabras convierte la corrección de un texto en un juego de niños (esa corrección tan penosa y llena de “cicatrices” en la época de las máquinas de escribir). La unificación de pantallas (TV y computador) está llena de potencialidades. Y las innovaciones nos sorprenden todos los días, como la posibilidad de permitir a los ciegos navegar por Internet, gracias a una interfase electrónica que traduce al Braille (ver el portal para ciegos, voirplus.net, lanzado por la asociación Braille Net de la Universidad de Jussieu, París). Sería insensato negarse a reconocer el enorme potencial educativo de las ICT. El problema está en otra parte.

La nueva economía es caracterizada como una *knowledge economics*. De hecho, James Wolfensohn, presidente del Banco Mundial (BM), propuso en 1996, y reiteró en 1999, que el BM se redefiniera como un Knowledge Bank. La expresión *knowledge management* aparece regularmente en documentos recientes de esa agencia y de otras, como la OCDE. ¿De qué “conocimiento” se trata? De un conocimiento práctico, inmediatamente aplicable, rápidamente perimible (están convencidos que estos conocimientos tendrán una vida útil de unos 3 años, en promedio), una mercancía como cualquier otra, con un valor en el mercado. Por supuesto, todos dicen que el conocimiento no debe confundirse con la información, pero en el discurso todos los términos se confunden y, curiosamente, *learning* queda con frecuencia totalmente disociado de *knowledge*.

Las instituciones que tradicionalmente se asociaban con el *knowledge* (es decir, las universidades) quedan francamente desplazadas. Este nuevo *knowledge* estará disponible en otros lugares y está ya disponible, al menos en parte, en las autopistas informáticas.

No nos engañemos: no se trata del conocimiento científico, el que busca la inteligibilidad, que crea sistemas comprensivos (que llamamos *teorías*), que exige demostraciones, contraste y discusión, que aporta pruebas de la validez de sus afirmaciones y formula constantemente preguntas en función de “huecos a la inteligibilidad”. Ese conocimiento queda fuera de este nuevo *knowledge*. No se trata de discutir si el conocimiento científico es complementario, opuesto o lo que sea con respecto a otros conocimientos (el conocimiento popular, el conocimiento tecnológico, etc.). Lo grave es el monopolio de las palabras. Los nuevos economistas se han apropiado la palabra *knowledge*.

Hace unos 3 años asistí a una reunión de educación en California. En el discurso inaugural, un alto funcionario advirtió: "Tengan en cuenta que los niños que están ahora en la enseñanza básica van a cambiar al menos 4 veces de empleo durante el tiempo de su vida laboral".

La inestabilidad en el empleo, las reformas hacia la "flexibilidad laboral", los cambios tecnológicos, están obviamente por detrás de la noción de *lifelong learning*.

Pero la competencia es tan feroz que ni siquiera los graduados de las mejores universidades, dirigentes del *international business*, pueden escapar al reciclaje continuo (por eso de los conocimientos perimibles, que hay que renovar cada 2 o 3 años). El 30 de septiembre de 2000 se anunció la creación de "la mejor universidad del mundo en Internet": *University Alliance for Lifelong Learning*. Se trata, en efecto, de una alianza entre gigantes: las universidades norteamericanas de Stanford, Yale y Princeton y la universidad inglesa de Oxford. Pensada inicialmente para el reciclaje continuo de sus propios graduados, iniciará sus actividades en 2001. Lo revelador es que la dirección del proyecto no es confiada a los académicos (entre los cuales hay buena cantidad de premios Nobel) sino a banqueros y hombres de negocios: el presidente de la University Alliance es Herbert Allison, ex número uno de la banca Merrill Lynch.

¿Es posible seguir aprendiendo durante toda la vida? En principio, claro que sí, pero el aprendizaje del que se habla está ligado, recordémoslo, a la inestabilidad en el empleo, a la eventual desaparición de tipos de actividades y a una elevada competitividad del mercado laboral.

Aquí hay también, por detrás, otro problema que no es ni siquiera rozado: los niños aprenden, aprenden todos los días y cada día, porque crecer (física y psicológicamente) es cambiar. Los niños no pueden dejar de aprender porque no pueden detener su propio crecimiento. El aprendizaje infantil está fuera de cuestión. Todos aprenden. Las diferencias se sitúan al nivel de la valoración social de esos aprendizajes (por ej., es muy útil para la propia sobrevivencia aprender a pescar con medios muy modestos, pero ese conocimiento tiene muy poco valor en el mercado del conocimiento).

Pero en algún momento de la vida esa disponibilidad para el aprendizaje disminuye o, a lo sumo, queda limitada a cierta área de *expertise*. No es fácil movilizar las capacidades de aprendizaje de un adulto hacia contenidos enteramente nuevos. Y tampoco me parece adecuado caracterizarlos como *losers* (=perdedores). Los grupos europeos de psicólogos y psicopedagogos que están trabajando sobre el reciclaje de los adultos que deben cambiar de tipo de actividad profesional (dentro o fuera de la misma empresa) reconocen que el problema es difícil y no se resuelve con la alegre expresión *lifelong learning*.

¿Dónde se van a adquirir los conocimientos que se requieren para esta nueva dinámica económica? La expresión clave es *learning communities*. Esta expresión es extremadamente ambigua y, quizás, deliberadamente ambigua. Una comunidad de aprendizaje puede tener existencia local (una empresa, una familia, una comunidad rural, o lo que sea) o puede tener existencia virtual (grupos conectados por Internet). También una escuela podría caracterizarse como una comunidad de aprendizaje. Pero la escuela deja de ser el lugar por excelencia de los aprendizajes, y eso es lo que importa.

La función primordial de los primeros años de escolaridad será lograr que los niños estén alfabetizados para la computadora. *Computer literacy* es la expresión de moda, que produce discursos apocalípticos. Por ejemplo: “50 millones de adultos en Estados Unidos están en peligro de convertirse en analfabetos funcionales en los próximos años por falta de conocimiento o de acceso a Internet” (UNESCO Observatory on the Information Society, 3 octubre 2000).

La *interconectividad* es sinónimo de economía global. Y por eso en julio 2000, en Okinawa, Japón, durante la reunión del G-8, se tomó la decisión de establecer una *Dot Force* (= *Digital Opportunity Taskforce*) para superar el *Digital Divide*, luego de tomar nota de informaciones de este tipo: actualmente hay más conexiones a Internet en Manhattan que en toda África. El *Digital Divide* preocupa hoy más que todas las otras desigualdades ya conocidas, y por ello se destinarán 60.000 millones de dólares por año para infraestructura en comunicaciones (lo que no incluye *computers*).

En este contexto, las críticas a la educación pública tradicional se escuchan con creciente insistencia. En septiembre participé en un *Global Dialogue* organizado conjuntamente por el Banco Mundial y la UNESCO, en Alemania. Allí escuché a un alto directivo del Banco decir: “La educación tradicional es una educación *just in case*; necesitamos reemplazarla por una educación *just on time*”. (Es preciso conservar esas expresiones en inglés para apreciar adecuadamente el impacto que la valoración de la velocidad y la aplicabilidad inmediata tienen en el discurso dominante.)

Pero quizás lo que más me impactó de esa reunión fue que, desde una óptica completamente diferente, muchos participantes de África y Asia, que defienden la legitimidad de los saberes tradicionales de las comunidades autóctonas, concluyen en la necesidad de eliminar la escolaridad tal como la conocemos: la escuela occidental, la escuela de la colonización, sólo habría contribuido a destruir las identidades y los saberes tradicionales. Una palabra resume este tipo de saberes: *wisdom* (*sagesse*, en francés). (Ambas palabras se traducen en español por *sabiduría*, pero con la connota-

ción que tiene en expresiones como *sabiduría popular* o *la sabiduría de los ancianos*). En resumidas cuentas: el *wisdom* es local y el *knowledge* es global.



En toda esta discusión hay un gran ausente, que es la noción misma de aprendizaje que se está utilizando. ¿A qué velocidad máxima pueden producirse aprendizajes? ¿Qué es lo que se puede aprender a través de las pantallas? El aprendizaje es un proceso, y es un proceso que lleva tiempo. Es muy probable que las tradicionales edades para iniciar tal o cual tipo de aprendizaje deban ser revisadas (y los educadores brasileros saben muy bien lo que esto quiere decir en el caso de la lengua escrita). Pero seguramente hay aprendizajes que exigen el “cara a cara y cuerpo a cuerpo”, tanto como hay aprendizajes fundamentales que exigen el contacto efectivo con los objetos. Una gran tarea de la psicología y la psicopedagogía del futuro inmediato será demostrar cuáles son los aprendizajes que NO se pueden hacer a través de las pantallas.



Mientras tanto, hay grandes decisiones que afectan la escuela como institución, los aprendizajes positivamente valorados y la evaluación de los mismos, e inclusive el quehacer específico del docente, que están siendo tomadas desde fuera. Por ejemplo, la introducción de Internet en todas las escuelas no resulta de un debate pedagógico sino de una decisión global, a otro nivel: en marzo 2000 los periódicos anunciaban un acuerdo entre el Banco Interamericano de Desarrollo y Start Media Network para introducir Internet en todas las escuelas de América Latina y el Caribe (por ejemplo *El Financiero*, México, en su sección Negocios del 29 de marzo).



Quizás no sea la escuela de los países centrales la que va a sufrir los mayores impactos, sino la escuela de los países periféricos.

En un contexto de crecientes desigualdades sociales, de crecientes exclusiones, y frente a la incapacidad crónica de los sistemas educativos para producir aprendizaje (quiero decir, lograr que *todos* los niños aprendan), es fácil quedarse atados a un discurso defensivo, fundamentalmente anti-tecnológico. El gran desafío, me parece, consiste en aceptar los innegables beneficios de las ICT, explorar de inmediato sus potencialidades educativas, ponerse al frente, en la medida de lo posible, en lugar de jugar a retaguardia defensiva. Pero preservar nuestros saberes, conservar nuestra memoria

histórica de cambios posibles y exitosos. No confundir piezas aisladas de información con conocimiento, no encandilarnos con las tecnologías pero tampoco condenar a nuestros alumnos a su ignorancia. Hemos luchado durante años para que *todos* tengan acceso a los libros y las bibliotecas. Debemos seguir luchando porque *todos* tengan acceso a las nuevas tecnologías de la escritura y la comunicación.

Somos muchos los que durante mucho tiempo hemos luchado por un cambio profundo de la escuela. Este cambio que ahora se propone no es el nuestro. ¿Seremos capaces de construir una nueva utopía, que no sea anti-tecnológica y que recupere nuestra propia historia?

LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE*

Desde el momento en que propuse el tema de esta conferencia hasta hoy que la presento, la expresión “tiempos de incertidumbre” ha ido cobrando nuevos sentidos.

Yo no voy a hablar de propuestas específicas para mejorar la formación de docentes; voy a hablar del marco general dentro del cual creo que es preciso pensar cualquier propuesta de formación de docentes. Ese marco de referencia, en los tiempos de incertidumbre que son los nuestros, no se puede plantear a escala local, ni siquiera a escala regional. Es preciso, en tiempos de globalización, comenzar por nuestro planeta a escala global.

Voy a proponer aquí dos temas para la reflexión:

- 1) Los recursos financieros necesarios para lograr educación básica para todos.
- 2) El impacto de las nuevas tecnologías.

LOS RECURSOS FINANCIEROS NECESARIOS PARA LOGRAR EDUCACIÓN BÁSICA PARA TODOS

Hace casi 20 años, en junio de 1979, la editorial Siglo XXI de México publicó *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, un libro que firmé con Ana Teberosky y que ha seguido en catálogo desde entonces. Comenzamos ese texto con un diagnóstico de la situación de la educación básica en América Latina en los años setenta, señalando que el cálculo de la UNESCO para 1976 era de 800 millones de adultos analfabetos en el mundo, y transcribimos una nota del prestigioso periódico *Le Mon-*

* Trabajo presentado en Bogotá, Colombia, y publicado en 1999 en las *Memorias del 4º Congreso colombiano y 5º latinoamericano de lectura y escritura*. Fundacultura, Bogotá, pp. 11-21.

de, de Francia, que daba cuenta de lo siguiente:

El 8 de septiembre (de 1977), día internacional de la alfabetización, tendrá lugar en París, en la sede de la UNESCO, una ceremonia en la cual, por primera vez, no se otorgará ninguno de los premios destinados a recompensar una acción realizada para combatir el analfabetismo [...] El jurado ha tomado esa determinación en razón del aumento del número de analfabetos en el mundo [...] En el mensaje publicado con motivo de este día internacional, el director general de la UNESCO, Amadou Mathar M'Bow, exhorta a los estados a consagrar a programas de alfabetización una parte de los gastos dedicados a armamentos, subrayando que el costo total de un solo bombardero con su equipo, equivale al salario de 250.000 instructores por año.

Hace 20 años estaba claro que el acceso a la educación básica NO podía plantearse como un problema financiero. Veinte años después los datos del problema son prácticamente los mismos: después de innumerables declaraciones de buenas intenciones (del tipo "llegaremos al siglo XXI sin analfabetos") resulta que llegaremos al siglo XXI con casi 1.000 millones de analfabetos en el mundo.

Y las relaciones con los gastos militares son similares: según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, en español; UNDP, en inglés), bastan 6 mil millones de dólares para cubrir el déficit anual de enseñanza básica para todos. El costo de cada bombardero Furtivo B-2 (los recientemente estrenados en los bombardeos a Yugoslavia) es de 2,2 mil millones de dólares. (Información de la agencia France-Press publicada por *Le Monde* el 25 de marzo de 1999). Con el costo de sólo tres de ellos se financia la educación básica mundial.

Hagamos otro cálculo: los misiles "Tomahawk", utilizados ahora en Yugoslavia, fueron estrenados en la guerra del Golfo Pérsico en enero de 1991, y utilizados contra Irak en junio de 1993 y en septiembre de 1996. Su costo unitario es de 1,2 millones de dólares.

El resultado es muy claro: con sólo el costo de los B-2 y de sus cargas de misiles sofisticados actualmente utilizados contra Yugoslavia se podría cubrir por varios años "el costo anual adicional de lograr el acceso universal a la enseñanza básica".

El "Informe sobre el desarrollo humano 1998" publicado por el PNUD es un documento extraordinario, que debería estar presente (y disponible) en los cursos de capacitación de docentes. Es un documento extraordinario, no sólo por la cantidad de indicadores que se tratan de integrar sino por el esfuerzo de encontrar comparaciones que golpean la inteligencia del lector.

Veamos algunas de ellas:

Alimento para animales domésticos en Europa y Estado Unidos	17 mil millones US\$
Salud y nutrición básicas (diferencia para cubrir el costo anual adicional)	13 mil millones US\$
Perfumes en Europa y Estados Unidos	2 mil millones US\$
Salud reproductiva para todas las mujeres	12 mil millones US\$
Cosméticos en Estados Unidos	8 mil millones US\$
Enseñanza básica para todos	6 mil millones US\$
Gasto militar mundial (1998)	780 mil millones US\$
Costo anual adicional para acceso universal a los servicios sociales básicos para todos (enseñanza básica, atención básica de salud, alimentación, desagües)	44 mil millones US\$

La sociedad de consumo es sólo para algunos, nos dice el informe del PNUD. Las diferencias entre los países, entre las regiones y entre los grupos humanos dentro de los mismos países se están incrementando. “El grado de pobreza humana tiene poco que ver con el nivel medio de ingreso”, dice el informe, el cual introduce un índice de Pobreza Humana que aplica a los países industrializados. Para obtener este índice, además del ingreso, “se toma en cuenta el porcentaje de la población cuya esperanza de vida es inferior a 60 años, es funcionalmente analfabeta, gana menos de la mitad del ingreso personal medio y ha estado desempleada por 12 meses o más”. Esto les permite poner al descubierto “la pobreza en medio de la opulencia de los consumidores”:

[...] los países más ricos del mundo albergan más de 100 millones de personas cuyo ingreso se halla por debajo del límite de la pobreza, al menos 37 millones de desempleados, 100 millones sin hogar y unos 200 millones tienen una esperanza de vida inferior a 60 años.

Aunque los países más ricos han logrado la escolaridad universal, muchos adultos no pueden realizar tareas básicas de lectura como leer las instrucciones de un frasco de medicina o leer un cuento a un niño: 21% de la población de Estados Unidos y 22% del Reino Unido (Suecia 7%).

La pobreza tiene grados (y hay varias denominaciones para esas escalas); el último grado parece ser “por debajo del límite de la pobreza extrema”. Pero la riqueza también tiene grados: hay ricos, riquísimos y ultra-ricos. ¿Cuántos son los ultra-ricos y

dónde están? La revista *Forbes* se encarga de anunciarnos la lista anual. En 1997 esta lista incluía apenas 225 nombres (de los cuales 22 correspondían a personas originarias de América Latina y el Caribe).

¿Cuánto dinero poseen estos 225 ultra-ricos? Más de mil millones de dólares, lo cual es equivalente al ingreso anual de la mitad más pobre de la población mundial (2.500 millones de habitantes). Para decirlo en los términos del informe del PNUD:

Las tres personas más ricas tienen activos que superan el PIB (Producto Interno Bruto) combinado de los 48 países menos adelantados.

Las quince personas más ricas tienen activos que superan el PIB de toda África al sur del Sahara.

Con menos del 4% de la riqueza de estos 225 ultra-ricos se lograría el acceso universal a los servicios sociales básicos para todos (enseñanza básica, atención básica de salud, alimentación, desagües = 44 mil millones de dólares por año).

En este mundo cada vez más consumista y cada vez más desigual debemos ubicar nuestras expectativas de alfabetización.

Pero ocurre que, al mismo tiempo, otro actor inesperado entra en escena y cambia los datos del problema. Ese nuevo actor se llama: las nuevas tecnologías de la comunicación. En términos populares: la computadora, el procesador de palabras, el correo electrónico, Internet. (Por cierto, uno de los ultra-ricos, firme en el primer lugar de la lista, tiene que ver con este negocio).

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Repasemos rápidamente algunas fechas claves en el desarrollo de las tecnologías de la comunicación:

- Pasaron 60 años desde que Morse instaló el primer telégrafo eléctrico (Estados Unidos, 1838) hasta que Marconi logró la primera transmisión radio-telegráfica transatlántica en señales Morse (1901).
- Pasan 30 años desde la primera proyección cinematográfica (hermanos Lumière, París, 1895) y el inicio del cine sonoro (1926-1927).
- Pasan menos de 10 años entre el primer experimento televisivo (BBC-Londres, 1926) y el inicio de las emisiones regulares de TV en Europa (1935).
- En apenas 5 años (entre 1991 y 1997): Telefonía digital e Internet.

La rapidez de los cambios tecnológicos hace casi imposible su asimilación. Apenas aprendimos lo que es un fax cuando el correo electrónico lo hace casi obsoleto. Apenas si las instituciones están aprendiendo a poner su "página web" cuando ya nos sugieren tener una página web personalizada.

Y mientras tanto... las maestras y los maestros preguntan si este manual para aprender a leer es mejor que este otro; preguntan qué hacen con los niños zurdos; piden permiso para seguir usando papel cuadriculado y para seguir haciendo planas.

Estoy hablando de algo serio: estoy hablando de tiempos de incertidumbre con nuevas tecnologías que afectan de manera muy directa una de las tareas más básicas de la educación básica: la alfabetización. Estoy hablando de la rapidez de los cambios tecnológicos *versus* la lentitud de los cambios educativos.

Necesito aclarar en qué estoy pensando. No es mi preocupación saber cuál es la mejor manera de utilizar la computación en las escuelas, en qué materias, con talleres o sin ellos, cómo elegir el mejor *software*, etc. Estoy tratando de pensar en el impacto que YA TIENEN estas tecnologías en la sociedad (y, por lo tanto, en la escuela).

Me dirán que éste no es un problema para las escuelas pobres, donde apenas si hay cuadernos y lápices; que quizás yo haya cambiado de prioridades (antes me ocupaba de la escuela pública y ahora de las privadas que tienen computadora). No es así. Soy consciente que estas nuevas tecnologías amplían las diferencias, y que probablemente los niños que ya tienen acceso a las computadoras en sus casas sean quienes también la encuentren en la escuela. Pero quiero que las maestras, y particularmente las de las escuelas más pobres, sepan lo que sus alumnos ya saben: que las computadoras existen, que forman parte del conjunto de los nuevos objetos de deseo, y que afectan tanto los modos de leer y escribir como las condiciones de trabajo en el mercado laboral.

Hemos luchado para que quienes no tienen ni un solo libro en sus casas tengan acceso a una diversidad de libros en la escuela, y que la escuela les informe qué es (y para qué es) un diccionario o una enciclopedia (tipos de objetos que quizás nunca puedan poseer). Hemos luchado para que tengan acceso al saber de una biblioteca (de las menos a las más sofisticadas). Para que tengan acceso a los mejores autores clásicos y contemporáneos, al teatro y la poesía, a la mayor variedad de géneros literarios.

Estoy convencida que estas nuevas tecnologías están afectando fuertemente (quizás revolucionando) nuestra definición de los verbos "leer" y "escribir". Por lo tanto, es urgente que la escuela tome cuenta de ello (la institución escolar, es decir, todas las escuelas). Y esto es muy diferente a poner algunas computadoras en un salón para aumentar las colegiaturas.

Los verbos "leer" y "escribir" no tienen una definición unívoca. Designan construcciones sociales, actividades socialmente definidas. No significan lo mismo en el Egipto de los faraones, en la Europa Medieval del siglo doce, en la Mesoamérica

anterior o posterior a la Conquista, en la Inglaterra antes o durante la primera revolución industrial... y a fines del siglo XX. Aún es muy pronto para saber de qué manera las nuevas tecnologías afectarán la definición de los verbos “leer” y “escribir” pero lo que sí es seguro es que ya están creando no sólo nuevas formas de escritura y de lectura sino también nuevas formas de oralidad.

Hace algunas décadas, cuando parecía que las imágenes de televisión iban a sustituir a los textos, algunos comenzaron a hablar de “TV literacy” y de “alfabetizar para la televisión”. En esa época (no muy distante), muchas maestras decían: “Eso a mí no me interesa, porque mis niños son muy pobres y no tienen acceso a la televisión”. Pocos años bastaron para desmentir esta predicción: los barrios más pobres de las periferias urbanas están llenos de televisores y en comunidades rurales aisladas, cuando llega la electricidad, lo primero que llega es un televisor. (Yo he podido asistir a esto durante el estudio que hicimos en comunidades rurales aisladas de México: inclusive hemos visto llegar antenas parabólicas antes que cualquier electrodoméstico.) La convivencia de modos no tecnificados de producción con nuevas tecnologías de la imagen es la regla más que la excepción.

No sabemos qué pasará con Internet, pero sí sabemos que la cifra de usuarios se *duplica cada 12 o 15 meses*. En julio de 1996 se calculaba en 13 millones; para inicios del 2000 serán probablemente 100 millones. Esta cifra puede modificarse drásticamente con el WebTV, o sea el acceso a Internet a través de la TV por cable. Tengamos en cuenta, además, que ya existe el cww (China Wide Web), similar a Internet, pero en chino...

Las nuevas tecnologías ofrecen una oportunidad única para reducir la brecha entre quienes aprenden y quienes enseñan. La mayoría de esta audiencia, personas de 30 años o más, somos parte de una generación intermedia: la que vio llegar la computadora personal, que funcionó primero como máquina de escribir sofisticada, luego como base de datos, luego como medio de comunicación personal más barato que el teléfono y el fax, luego como lector de enciclopedias (CD-Rom), y ahora enfrentamos una pantalla en interfaz con video-casetes y televisión. Estábamos alfabetizados para el libro y las bibliotecas; descubrimos que debíamos alfabetizarnos para la computadora, y en eso estamos.

Somos parte de una generación intermedia. Nuestros hijos y los alumnos de educación básica son parte de una nueva generación: la que nació con la tecnología YA instalada en la sociedad (no importa que no esté en sus casas; está en la sociedad). Ellos tienen otros modos de relacionarse que los hace rápidamente más competentes. Son ellos quienes deben ayudar a re-alfabetizar a la generación anterior.

La propaganda comercial está utilizando cada vez más no sólo a los jóvenes sino también a los niños. En el aeropuerto de la ciudad de México, al embarcar para venir a Bogotá, vi una imagen de un adulto con un niño de 4 o 5 años, jugando a la pelota.

El texto decía: “Enséñele hoy a jugar con la pelota. Mañana él le va a enseñar a jugar con la computadora”.

En el número de *TIME* en español del 29 de marzo aparece una propaganda que trato de describir. Fotografía de una niña abrazando a un pato frente a una jaula detrás de la cual hay un letrero: “PONTE EN LINEA www.patito.com”. Fuera de la fotografía el siguiente texto: “¿Qué diferencia hay entre la página web de una niña y la de una gran empresa?”. (Ninguna. Ese es el problema).

Esta propaganda introduce un nuevo ideograma correspondiente a *e-business* (*electronic business*), marca registrada de IBM. Y aquí aparece algo sumamente interesante, porque ese ideograma se construye sobre el mismo principio que la famosa “arroba”, ya incorporada al teclado de las computadoras. Desde el punto de vista gráfico, una arroba es una letra “a” en minúscula cursiva con un trazo de unión envolvente. Pero se usa como un ideograma. Su presencia al interior de una secuencia alfa-numérica indica que toda la cadena gráfica es una dirección de correo electrónico. Sin embargo, cada vez más está siendo usada como letra (por ejemplo: “niñ@s”, para indicar niñas+niños). La aparición de esta “erroba” de IBM deja suponer que dentro de poco vamos a tener, al menos para las vocales, una nueva serie de caracteres, algo así como: “arroba, erroba, irroba, orroba, urroba”. Y esto puede tener consecuencias para las variantes gráficas a las que estábamos acostumbrados: además de las letras mayúsculas, minúsculas, de imprenta o cursiva, tendremos las “robas”.

Inventado desde una lengua sin diacríticos, el correo electrónico sigue siendo poco confiable en lo que a diacríticos se refiere (aunque la situación haya mejorado en los últimos tiempos). Por miedo a que los diacríticos “no pasen” escribimos sin acentos en español (y descubrimos que, en muchos casos, el contexto basta para eliminar toda ambigüedad). Pero los franceses no pueden eliminar tan fácilmente sus diacríticos... La pobre letra “ñ” es la más afectada: casi todos escribimos “banio” o “anio”; algunos se desplazan hacia la ortografía del portugués (anho) y otros hacia la del italiano (agno), cuando el mensaje tiene como destinatario alguien de otro país.

Tengo la impresión que el correo electrónico puede afectar seriamente el grado de aceptación del desvío ortográfico (y quizás la ortografía misma). La cantidad de errores de ortografía que se transmiten a través del correo electrónico es digna de atención. Colegas universitarios de renombre internacional, que jamás cometerían un error de ortografía o de concordancia al enviar una carta, los comenten por *e-mail* (tengo ejemplos de colegas de lengua francesa, italiana, portuguesa e inglesa con tales errores, y seguramente ellos tienen ejemplos míos). Lo que ocurre es que una carta típicamente se relee (y, eventualmente, se corrige) antes de enviarla, mientras que el *e-mail* es una escritura tan rápida como la toma de apuntes en una conferencia, que se envía sin revisión (contrariamente a los *attachments* que generalmente no contienen errores).

En ese sentido, es curioso constatar una franca asimetría. Por un lado, los procesadores de palabras introdujeron la más profunda modificación en una actividad concreta: la revisión del texto. Esta actividad de revisión (siempre necesaria) era terriblemente pesada y tediosa; el cambio de una sola palabra obligaba a volver a pasar a máquina una página completa, a menos de introducir correctores materiales (líquidos o etiquetas) sobre los cuales se volvía a escribir, quedando el original con marcas de la corrección efectuada. Ni hablemos de la transposición de párrafos, que se hacía regularmente con “tijera y pegamento”. Todos estos procedimientos primitivos desaparecieron como por arte de magia con los procesadores de texto que transformaron una actividad tediosa en un juego exploratorio. (¿Cómo quedaría el texto si modifico el orden de los párrafos? Hagamos la prueba, total, si no me gusta vuelvo atrás.)

Por otro lado, el mismo teclado y la misma pantalla que, cuando estoy en un procesador, me incitan al juego exploratorio de la revisión, incitan a la ausencia de revisión cuando estoy en el correo electrónico. Obviamente, la analogía es puramente superficial, y es tan falsa como decir que “el mismo lápiz y el mismo papel” a veces me incitan a escribir, a tomar notas rápidas o revisar con atención lo escrito. Sólo que nadie atribuye intenciones a un lápiz, mientras que nuestra relación con las computadoras es bastante ambigua (discutimos con ella como si fuera una secretaria ineficiente; algunos hasta le ponen nombre propio (femeninos o masculinos); incluso se han reportado en los periódicos situaciones tan violentas como atacar a balazos al disco duro en casos de desesperación del usuario...).

Si bien considero indispensable tomar en cuenta las nuevas tecnologías para hablar de alfabetización, también debo enfatizar que las nuevas tecnologías no van a eliminar los problemas conceptuales que deben ser resueltos por el sujeto (niño o adulto). Esos problemas han sido descritos en muchas de nuestras publicaciones. Comprender la naturaleza de un sistema alfabético de escritura utilizando lápiz o papel, o pantalla de computadora y teclado, no es conceptualmente diferente. (Aunque quizás la comprensión de las funciones sociales de la escritura sea facilitada por el acceso a una diversidad de superficies —incluida la pantalla— mientras que el uso exclusivo del pizarrón no la favorezca.)

Por otra parte, el uso de un “*software* educativo” conceptualmente atrasado no va a acelerar el proceso de comprensión de la naturaleza de un sistema alfabético de escritura. (Muchos de ellos son una pura réplica de lo peor que se puede hacer con pizarrón, sólo que más atractivo porque se usa animación. Peores resultados van a obtenerse si se confía en el uso exclusivo del *mouse*, evitando el teclado.) Los nuevos medios son inútiles si no insertamos en ellos nuevas ideas.

En cualquier caso, las nuevas tecnologías ofrecen una oportunidad única para clausurar debates inútiles en el campo educativo:

¿El niño es diestro o zurdo? No tiene la menor importancia, porque ahora hay que escribir con las dos manos.

¿La letra inicial debe ser cursiva o imprenta? El teclado obliga a considerar los caracteres como separados, aunque la cursiva es una opción disponible. Los problemas puramente gráficos se sitúan a otro nivel.

¿Qué deben leer los niños al inicio de la alfabetización? El problema de lo que “deben leer” se desplaza hacia la selección de información. (Y hay que reconocer que aprender a seleccionar información no ha sido nunca un objetivo pedagógico relevante.)

En términos de formación de maestros, las nuevas tecnologías ofrecen una oportunidad única para descubrir qué es lo que sólo se puede hacer en la interacción “cara a cara y cuerpo a cuerpo” y qué es lo que se puede hacer por otros medios. Considero urgente poner al servicio de la educación (y particularmente, de la formación de educadores) las nuevas tecnologías, en una interfaz voz + imagen + comunicación inmediata. Ya pasó el tiempo de imaginar la capacitación como una acción “en cascada” con multiplicadores mal entrenados. Creo que la comunicación directa, “cara a cara y cuerpo a cuerpo” es indispensable, pero desconocemos cuándo este tipo de comunicación es crucial y para cuáles contenidos es indispensable. Quizás las nuevas tecnologías (utilizadas con inteligencia y sin servilismo) nos ayuden a descubrirlo.



PARTE III

Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura

Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región

El Proyecto Principal de Educación y la alfabetización
de niños: un análisis cualitativo

Comentarios sobre la noción de “necesidades básicas de
aprendizaje”

El bilingüismo: una visión positiva

APUNTES SOBRE ALFABETIZACIÓN, ORALIDAD Y ESCRITURA*

ALFABETIZACIÓN

La alfabetización de adultos se encuentra en una fase crítica, en franco retraso con respecto a los avances que se han registrado en la comprensión teórica del proceso de alfabetización, y también en retraso con respecto a las acciones innovadoras que están teniendo lugar en América Latina (para limitarnos a nuestra región) en alfabetización de niños.

La alfabetización de adultos no puede calcarse sobre la de niños. Pero tampoco la alfabetización de adultos —en nombre de su propia especificidad— debiera ignorar los avances realizados en la alfabetización de niños, ya que ellos reflejan cambios conceptuales importantes a nivel teórico general.

Mientras se siga en una “alfabetización de palabras aisladas” que, muy penosamente, llega a breves mensajes escritos con los alumnos más avanzados, es difícil que logremos un nivel funcional de alfabetización. En ese sentido, la alfabetización de adultos arrastra aún una dicotomía que, al menos a nivel conceptual (ya que no siempre a nivel de la práctica difundida) ha sido rechazada en el caso de los niños. Tradicionalmente se concebía que para alfabetizarse era preciso pasar por una primera etapa “mecánica” que luego, y solamente luego, podría dar lugar a una etapa “inteligente y comprensiva”. Durante la primera etapa se trata de establecer las correspondencias grafo-fónicas y ejercitar las combinaciones mínimas de letras (sílabas). Aparentemente se trabaja con palabras; en realidad, se está trabajando con combinaciones de letras que, accidentalmente, resultan ser palabras.

“Sé las letras, pero no las sé juntar” es el reclamo reiterado de adultos bloqueados en esta primera etapa. En esa primera etapa (mecánica, inicial, introductoria, o como

* Trabajo incluido en un volumen colectivo de 1994 con el título *Necesidades educativas de los adultos. Encuentro de especialistas*. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, pp. 81-86.

se la quiera llamar) no hay textos ni lectura. Puede que se hable con los adultos acerca de sus problemas y dificultades cotidianas, pero muy pocas veces el alfabetizador lee en voz alta algún texto significativo. La lectura de palabras aisladas, la lectura de listas de palabras, es completamente diferente de la lectura de un texto continuo. Sólo esta última es lenguaje en sentido pleno. Y la lengua no se organiza de la misma manera cuando es lengua oral y cuando es lengua escrita.

Esta alfabetización de palabras ignora que *el lugar natural de la palabra* —cualquiera que ella sea— *es el texto*. Las listas de palabras también son parte de la cultura escrita, pero constituyen una parte extremadamente restringida. Saber cómo se organiza un texto, qué puede esperarse de su organización léxica y sintáctica cuando se presenta por escrito (y no dicho en voz alta, cara a cara) y en cierto contexto material, es un aprendizaje difícil. Un texto no es simplemente un agregado de palabras, y un libro no es simplemente un conjunto de páginas puestas juntas. Ambos tienen organización.

Dicho en otros términos: aún prevalece una idea simplista de tipo aditivo, que supone que lo primero son las letras (o los fonemas); las letras se combinan para formar sílabas; las sílabas se combinan para formar palabras; las palabras se combinan para formar oraciones; las oraciones se combinan para formar textos. (Por ejemplo, en cierto documento del INEA de la década pasada, se propone el siguiente criterio de evaluación: un adulto está en un primer nivel de alfabetización si puede “escribir o leer palabras de dos sílabas”, y está en otro nivel si puede “escribir o leer palabras de cuatro sílabas”.)

Pensemos por un instante en este otro ejemplo: ¿comenzaríamos por las unidades temporales mínimas para hacer entender a alguien lo que es el tiempo? ¿Le diríamos que un conjunto de segundos forman un minuto; que sumando minutos tenemos horas; que sumando horas tenemos días; sumando días tenemos semanas, las cuales nos dan meses y éstos nos dan años? ¿No es acaso más fácil entender lo que es un día que entender lo que es un segundo?

Para intentar cambiar *algo* en la alfabetización de adultos, hay que comprender que la unidad primera y natural es el texto, *dentro del cual* hay que distinguir unidades. Algunas de esas unidades (definidas, por cierto, por la escritura y no por la lingüística) son llamadas “palabras”. Extraer la palabra del texto para analizarla es perfectamente legítimo y necesario... a condición de reinsertarla luego en el texto nuevamente, en su lugar natural.

El gran defecto de la tradicional visión simplista, lineal y aditiva de la alfabetización (que está detrás de la idea de esa primera etapa “mecánica”) es que se posterga indefinidamente el acceso a la lengua escrita en cuanto tal. Bloqueados en las familias silábicas y una muy limitada lista de “palabras generadoras” no llegamos a tiempo a los libros ni a los textos. Uno de los resultados prácticos es que esta concepción gene-

ra un vacío entre la alfabetización y la primaria para adultos, que ningún programa alternativo puede llenar, porque es un vacío creado por la propia concepción de alfabetización.

La dicotomía tan socorrida entre alfabetización y postalfabetización esconde un fracaso de la alfabetización inicial, que se intenta llenar con algo que es un contradictorio conceptual. Lisa y llanamente: no se puede cambiar la concepción de la alfabetización y seguir utilizando el término “postalfabetización”.

Ya sabemos que la mal llamada “postalfabetización” se crea con las buenas intenciones de ofrecer posibilidades de práctica (de lectura, fundamentalmente) a quienes “ya saben” leer. Para ello se proponen materiales “fáciles”. El problema es que los libros, revistas y periódicos “fáciles” son siempre difíciles para quienes no saben ni siquiera qué partes son constitutivas de ese tipo de objetos culturales. No es que los adultos requieran simplemente práctica para consolidar adquisiciones anteriores. Lo que necesitan es una práctica *constitutiva* del proceso mismo de alfabetización, que sea funcional desde el inicio (y no postergue la funcionalidad para después); que tengan contacto con libros, folletos, cartas, revistas y cuanto cosa escrita haya disponible desde el inicio (y no en una postalfabetización encargada de la tarea imposible de subsanar las deficiencias creadas por la propia alfabetización). ¿Cuántos “alfabetizados diplomados” no han regresado a un curso de alfabetización cuando se encontraron con los textos de la primaria intensiva para adultos, y no supieron qué hacer con ellos?

Con la intención de ser explícita voy a responder de antemano a preguntas que imagino en la mirada de los interlocutores.

¿Estoy proponiendo un método global de alfabetización? En modo alguno. ¿Cómo se traduce prácticamente lo que digo? Una medida muy simple, para empezar a pensar: que se lea en voz alta y se discuta *sobre* el texto, *dentro* del texto y no sólo alrededor del texto. Tratar de analizar qué se dice en ese texto particular, cómo se dice, cómo se podría decir de otra manera, por qué o para qué se escribe eso. Eso no impide, por supuesto, extraer fragmentos del texto (una o varias palabras) y analizarlos.

¿Me estoy oponiendo a Paulo Freire porque no aprecio las bondades de la palabra generadora?: “El Freire que ha circulado de boca en boca y de cita en cita por el mundo es un Freire simplificado, formulizado, unilateralizado, estereotipado a partir de un conjunto de nociones fijas —educación bancaria, alfabetización, educación de adultos, concientización, diálogo, palabra generadora— y virtualmente suspendido en los años 60-70, junto con sus dos primeros libros”.¹ Las mejores experiencias que conozco de alfabetización de adultos a través de textos han sido realizadas por grupos brasileños, que vienen de una práctica anterior anclada en las teorías de Paulo Freire.

¹ Rosa María Torres. Prefacio al libro *Profesora sí, tía no: cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire.

ORALIDAD Y ESCRITURA

Se trata de un tema controvertido, con respecto al cual suelen tomarse posiciones con demasiada ligereza. Escribir lo que se dice, proponer textos que “deben estar muy próximos a la forma como se habla”, es la gran tentación de los que se atreven a enfrentar las dificultades de la organización textual.

Las suposiciones en que se basan esas afirmaciones son las siguientes: *a)* la escritura es una transcripción de la oralidad; *b)* los adultos no-alfabetizados sólo han tenido acceso a la oralidad (cotidiana) y no tienen ideas sobre cómo se organiza la lengua escrita.

Ambas afirmaciones son falsas. La escritura no es (y nunca ha sido) una mera transcripción de la oralidad. La transcripción *técnica* de la oralidad es un oficio difícil de aprender, porque cuando hablamos no tenemos conciencia de la cantidad de repeticiones, muletillas, falsos comienzos y otros recursos que utilizamos al hablar. Tampoco son directamente transcribibles los mecanismos de modulación que utilizamos al hablar (énfasis, entonación, graduación de los silencios, acentuación, escansión, etc., sin contar los gestos faciales, manuales y corporales asociados). Sólo los grandes escritores logran buenos efectos literarios al tratar de escribir la oralidad.

Los adultos no-alfabetizados que viven en una sociedad donde la escritura tiene un valor social agregado muy alto, tienen ideas (bastante precisas a veces) sobre lo que es un texto “bien escrito”. Esas ideas —cuando se exploran— nos indican que *la distancia que se espera entre lo oral y lo escrito es tanto mayor cuanto menor es la posibilidad de interacción con lo escrito*. En otros términos, la imagen de “texto bien escrito” de un adulto no-alfabetizado es la de un texto formal, ceremonioso, reiterativo, ritual, casi solemne a veces, con palabras que “no son las de todos los días”.

Por ejemplo, esperan que una carta empiece con una fórmula de apertura del siguiente tipo: “Espero que al recibo de la presente se encuentren todos gozando de buena salud, como son mis mejores deseos. Después de este breve saludo paso a decirles lo siguiente...” Sin eso, el texto *no es* una carta. Cuando se les propone que escriban una carta en nuestro estilo moderno e informal (casi tipo fax) estamos violentando su idea de “carta bien escrita”. Por lo tanto, al analizar el tema de la “violencia lingüística” que puede subyacer en ciertas acciones de alfabetización, no debemos sobresimplificar los datos del problema.

Además, es posible argumentar que, con la idea, aparentemente progresista, de acercar la escritura a la oralidad, se introduce indirectamente un factor de discriminación, ya que se posterga indefinidamente el acceso a los textos de escritores profesionales. ¿Para quiénes escribieron los notables poetas y cuentistas de nuestra América? ¿Es que acaso pensamos que un poema de Neruda, o un cuento de Cortázar o de Rulfo, o una de las fábulas de Monterroso no pueden ser apreciados por un adulto sin

escolaridad? ¿Qué idea elitista tenemos de los textos literarios cuando preferimos malos textos (pero “fáciles”) producidos por alfabetizadores o maestros sin oficio, a buenos textos del acervo cultural de nuestra América (reputados de antemano como “difíciles”)?

En una sala de alfabetización de adultos, en Sao Paulo, se lee, se analiza y discute el poema *Cidadezinha qualquer* de Carlos Drummond de Andrade. El poema termina con una expresión coloquial, que causa sorpresa y hasta disgusto a estos adultos. Eso también se analiza y se discute. ¿Cómo podría ser la poesía si, en lugar de referirse a una pequeña ciudad, se refiriera a una gran ciudad, inmensa como Sao Paulo? La alfabetizadora propone que el grupo se distribuya en grupos de tres personas para responder a este desafío. Cuida que en cada grupo haya alguien capaz de hacer una escritura silábico-alfabética o alfabética, para que funcione como *escriba* del grupo (sin renunciar a su papel de productor). Se comparan los productos entre sí, se comparan con la poesía original. En ese grupo los adultos ya saben que todos pueden tratar de escribir de la mejor manera que puedan. Saben también, porque son adultos, que la ortografía es importante, pero eso no los paraliza.

Al día siguiente, el grupo va a trabajar con formularios y solicitudes de empleo. Pero nadie del grupo perdonaría a la alfabetizadora si dejara de leerles en voz alta uno de los fabulosos cuentos de Sherezada, de *Las mil y una noches*, que ella va presentando por fragmentos, a través de las sesiones, y que ha resultado tan atractivo como las telenovelas.

Cosas parecidas suceden en el taller literario que funciona como curso de alfabetización en la pequeña y bella ciudad de Olinda, cerca de Recife, estado de Pernambuco, en el nordeste brasileño (Centro de Cultura *Luiz Freire*).

En albergues de refugiados en Chiapas, hace pocos meses, una alumna mía — Rocío Vargas— estuvo trabajando con la colección de los *Libros del Rincón* (Unidad de Publicaciones, SEP). Unas señoras, muy emocionadas por tener libros entre sus manos, comentan qué bueno es poder distraerse con los dibujos, aunque no sepan leer, y qué bueno es que alguien les lea. Y una de ellas dijo: “Mire, yo no quiero que me enseñe a escribir ni tampoco a hacer cuentas, pero me gustaría que me enseñe a poner mi nombre y el nombre de mis hijos y el de mi esposo. ¿Podría enseñarme a saber qué edad tengo yo y qué edad tienen mis hijos? Es que eso sí necesitamos mucho”. No hace falta preguntar más, para saber que esa señora tuvo tristes experiencias escolares (personales o próximas, a través de sus hijos). Es fácil imaginar que, si logramos satisfacer las necesidades funcionales que manifiesta, ella misma descubrirá nuevas necesidades de alfabetización.

Yo debo reconocer que el discurso actual de las “necesidades básicas de aprendizaje” me preocupa y me disgusta. ¿Educación para la sobrevivencia, como se dice en muchos documentos internacionales? ¿Lo mínimo de lo mínimo para casi todos, y lo

bueno, lo refinado, lo placentero para unos pocos, muy pocos? ¿Quién determina cuáles son las necesidades básicas de una población? ¿Las necesidades de los hombres, mujeres y niños en tanto seres humanos, o las necesidades del empleador de mano de obra barata? ¿Acaso no reconocemos que todos los pueblos danzan, cantan y bailan, que aprecian el ritmo, la música y la poesía? ¿No será que también la producción y la contemplación de objetos bellos satisface ciertas necesidades básicas, tan básicas como sentir afecto y respeto alrededor suyo?

ALTERNATIVAS A LA COMPRESIÓN DEL ANALFABETISMO EN LA REGIÓN*

LA EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN LA REGIÓN

Ya estamos ingresando en la última década del siglo XX y la región latinoamericana enfrenta, en su conjunto, un serio problema con respecto a la situación educativa de su población. No pretendo hacer aquí un análisis exhaustivo, país por país, de la evolución de la situación educativa, sino señalar tan sólo algunos puntos para centrar los temas específicos de este ensayo.

En América Latina existe una clara conciencia de la imposibilidad de alcanzar una democracia efectiva mientras una gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita. A medida que pasan los años, el abismo de las desigualdades sociales es cada vez más grande. Gran parte de la humanidad entra en la era de la informática mientras otra gran parte no ingresó aún en la era de Gutemberg (glosando términos de una colega brasileña¹).

El acceso del total de la población a la lengua escrita se enmarca en dos tipos principales de dificultades: un porcentaje importante de población adulta no-alfabetizada y un ineficiente sistema educativo que no logra alfabetizar a los niños en el tiempo escolar estipulado, generando un exagerado porcentaje de población repitente (a veces multirrepitente).

La alfabetización de adultos se plantea con urgencias y particularidades diferentes en los distintos países de la región: en algunos (México, por ejemplo) la alfabetización de adultos en zonas rurales debe enfrentar los problemas de bilingüismo, agravados por el hecho de que la lengua materna no tiene tradición escrita; en otros países (Brasil, por ejemplo), la persistencia histórica del esclavismo obligó a la incorporación

* Publicado en 1988 en *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, pp. 345-363.

¹ María Malta Campos, "Carta da Editora", *Cadernos de Pesquisa*, 52, 1985.

masiva de una población también sin tradición escrita. En los diferentes países, la erradicación del analfabetismo de la población adulta se consideró tarea prioritaria y se esperaron resultados espectaculares a corto plazo, con un exagerado optimismo propio de los adultos ya alfabetizados, que consideran el proceso de alfabetización un tránsito fácil desde los sonidos elementales del habla a las grafías sencillas de la escritura. Los países en donde las campañas nacionales de alfabetización resultaron efectivas son aquellos que se comprometieron en procesos de cambio social revolucionario, donde la alfabetización cobró un sentido social de reivindicación histórica de la participación política de los sectores hasta entonces marginados.

Las dificultades evidenciadas en las múltiples acciones de alfabetización de adultos en los otros países, llevaron progresivamente a tomar conciencia del hecho siguiente: no hay garantías de terminar con el analfabetismo mientras la escuela primaria no cumpla eficazmente con su labor alfabetizadora. Es decir, mientras la escuela primaria siga expulsando a porcentajes considerables de niños que no logra alfabetizar, se seguirán reproduciendo los contingentes de adultos analfabetos.

Comienza entonces a considerarse la alfabetización como una acción "a dos puntas": con los adultos, en tanto acción remedial tardía; con los niños que inician la escuela primaria, en tanto acción preventiva del analfabetismo adulto.

En lo que sigue, dedicaré especial atención a la alfabetización de niños.

LA EVOLUCIÓN DE LA ATENCIÓN ESCOLAR EN LA REGIÓN

Los esfuerzos por extender la cobertura de la educación primaria han sido persistentes en la región. Entre 1965 y 1983 algunos países consiguen reducir la relación de cantidad de alumnos por maestro, a pesar de atender a una población infantil cada vez mayor.² México duplica en ese lapso la población de nivel primario, mientras pasa de 47 alumnos por maestro en 1965, a 36 alumnos por maestro en 1983.

² Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO, 1985. México pasa de una población de nivel primario de aproximadamente 7 millones en 1965 a 9.250.000 en 1970, 15 millones en 1980 y 15.400.000 alumnos en 1983. En estos mismos años la relación maestro/alumnos evoluciona de la manera siguiente: en 1965, en promedio 47 alumnos por maestro; 46 en 1970, 39 en 1980 y 36 en 1983. Brasil pasa de una población de nivel primario de aproximadamente 5 millones en 1965 a 17 millones en 1970, 22 millones en 1980 y 24 millones en 1983. En esos mismos años el promedio de alumnos por maestro evoluciona de 28 al inicio, a 26 en 1983. Perú pasa de una población de aproximadamente 1.900.000 en 1965 a 3.340.000 en 1985, y mantiene la relación maestro/alumnos entre 56 y 37. Estas cifras, sin embargo, deben ser tomadas con precaución, porque no siempre corresponden a maestros que se encuentran efectivamente a cargo de grupos escolares.

Otros países logran mantener la relación maestro/alumnos constante, a pesar de un importante aumento en la población escolar atendida: Brasil quintuplica la población de nivel primario y logra mantener la proporción de maestro/alumnos entre 28 y 26.

En otras realidades, se mantiene en ese período la relación maestro/alumnos constante, pero con muy poco incremento en las cifras absolutas de la población escolar: Argentina mantiene una relación 1/20 con un incremento de sólo 27% en su población (la relación de un maestro para 20 alumnos es la de países como Holanda y Estados Unidos).

Finalmente, otros países disminuyen notablemente la relación maestro/alumnos sin aumento de la población escolar: Cuba pasa de 32 en 1965 a 15 en 1983, siendo el único país de la región que tiene una relación de maestro/alumnos similar a la de Suecia (16) y a la de la URSS (17).

Al esfuerzo por ampliar la cobertura de primaria y optimizar la proporción de maestros en relación con la población atendida, se agrega el empeño más reciente por extender la cobertura escolar en la franja de edad de los 4-6 años. La cantidad de niños incorporados al sistema preescolar se incrementa, en promedio, en 260% en la región entre 1970 y 1983.³

El impacto de la educación preescolar en el desempeño escolar posterior ha dado lugar a evaluaciones divergentes y controvertidas. En muchos casos se esperaba, mágicamente, que uno o dos años de asistencia a una institución preescolar contribuirían, de por sí, a mejorar significativamente el rendimiento escolar de esos niños. Como tal cosa no siempre ocurrió, sucedió lo que comúnmente ocurre en educación: a las expectativas desmesuradas siguen desencantos igualmente desmesurados.

Aunque la cobertura se haya ampliado, uno de los problemas más serios de la escuela primaria de la región es su baja eficiencia terminal; en general, egresa la mitad de aquellos que ingresan. Esto se agrava, si tenemos en cuenta que el filtro inicial se encuentra al inicio del ingreso al sistema (entre una tercera y una cuarta parte de los que ingresaron repiten el primer año).

Desde el punto de vista puramente económico, está claro que la repitencia es una solución antieconómica.⁴

³ Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO. La participación estatal en el incremento de la atención preescolar es variable en los países de la región: en México es del 93%, en Argentina 68%, en Brasil 53% y en Colombia sólo el 38% de la población preescolar asiste a instituciones públicas (datos correspondientes a 1983).

⁴ Según datos de la UNESCO, los repetidores constituían, en 1970, el 15% del total de inscriptos en primaria en América Latina. Por su parte, se estima el total de los recursos destinados a los repetidores del primer año en América Latina en más de 300 millones de dólares por año. Cf. Banco Mundial, Staff Working Paper, núm. 319, 1979. *Educational and economic effects of promotion and repetition practices.*

En algunos países, el sistema nacional de Educación Especial ha asumido la tarea de dar atención a los alumnos que no han sido promovidos después del primer año escolar. Es el caso de México, donde se ha ideado, dentro de la Dirección General de Educación Especial (creada como tal en diciembre de 1970), el sistema de los Grupos Integrados. Este sistema recibió una expansión considerable en los últimos años.⁵

Si la repitencia, sin más, es extremadamente costosa, mucho más costosa es la repitencia acompañada de medidas paliativas (escuelas de educación especial, grupos integrados, grupos de apoyo psicopedagógico, etcétera); el costo por alumno de estos sistemas especializados es varias veces superior al del sistema común.

La solución no pareciera ser, entonces, la ampliación indefinida de los sistemas de educación especial, al menos por dos razones: la primera, de carácter económico, que ya mencionamos; la segunda, de carácter técnico e ideológico a la vez: ¿es que acaso, en América Latina, al menos un cuarto de la población en edad escolar y en algunos casos no menos de la mitad de ella (o sea, los que repiten el primer grado) necesitan educación especial?

Cuando el niño es enviado al sistema de educación especial es el menor quien es tratado y, por lo tanto, se supone implícitamente que en él reside la causa de su trastorno. La institución escolar, como tal, queda libre de culpa y cargo. Otra lectura de los mismos datos de repitencia lleva a una conclusión opuesta; si un sistema no logra los objetivos mínimos con la mitad de la población, significa que es inoperante y su funcionamiento interno (*no* el de los individuos) es el que necesita ser revisado.

La escuela pública de la región puede caracterizarse —salvo muy pocas excepciones— como una escuela barata y de mala calidad. Barata, porque los gobiernos invierten una parte muy reducida de los recursos en educación (situación que tiende a agravarse, en la medida en que se sigan destinando la mayor parte de los fondos del país al pago de los intereses de la deuda externa, lo cual no permite prever sino un deterioro de la región, tal como lo señala repetidamente la CEPAL en documentos recientes).

Los maestros han perdido, al mismo tiempo, en nivel de ingresos y en prestigio social. De ser profesionales respetados (los “letrados” de los pueblos, compartiendo prestigio con el cura y el médico) han pasado a ser empleados públicos que se limitan a seguir las instrucciones enviadas por las autoridades del ministerio. Los maestros que viven de su sueldo deben acumular más de un turno escolar. Los hombres evitan esta profesión, que está pasando a ser casi exclusivamente femenina. Las escuelas normales, donde se forman los maestros de primaria, en lugar de ser laboratorios de experimentación pedagógica, están cada vez más alejadas tanto de la práctica real

⁵ Entre 1982 y 1987 las unidades del Grupo Integrado se incrementan en un 77.6%, y los Centros Psicopedagógicos en un 145% (Fuente: Dirección General de Educación Especial, SEP, México).

cuanto de los avances en las disciplinas que nutren la reflexión pedagógica (psicología, sociología, antropología, lingüística y, por supuesto, de las ciencias que tienen que ver con los contenidos mismos del currículo escolar).

La escuela tradicional (un maestro delante de un grupo de niños que, se supone, van a aprender escuchando y memorizando) persiste a pesar de todas las reformas decididas por decreto. Quizás el único avance real sea la neta disminución —casi desaparición— de los castigos corporales en la escuela. Si se juzga por los planes, programas y materiales producidos, es posible creer que ha habido un neto avance en la región; sin embargo, si se juzga por la observación directa de lo que pasa en el aula, el avance es casi nulo en los últimos 40 años. Y, sin embargo, es esa escuela primaria pública, barata y de mala calidad, la instancia alfabetizadora de mayor peso en la región.

FACTORES QUE INCIDEN EN EL FRACASO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Es ya bien conocido el hecho que el fracaso escolar no se distribuye democráticamente en el conjunto de la población. El fracaso escolar inicial (que es el fracaso de la alfabetización) se concentra en las poblaciones urbanas y rurales marginadas. Es también un lugar común el señalar las correlaciones positivas entre el logro de la alfabetización en el tiempo escolar requerido y factores tales como el estado de salud de los niños (particularmente el nivel nutricional), el nivel educativo de los padres, las condiciones generales de vida, etc. Los maestros y la institución escolar han aceptado fácilmente la realidad de tales hechos: una vez más, la institución como tal resulta inocente; son los factores externos a ella los que determinan el fracaso escolar.⁶

Por supuesto, la intención de la mayoría de los autores que se dedicaron a establecer tales correlaciones no era la de “desculpabilizar” a la escuela, sino la de señalar la innegable incidencia de los factores sociales en los productos educativos. Sin embargo, y aun reconociendo que el analfabetismo no es sino una de las manifestaciones de las desigualdades sociales, en años recientes se ha comenzado a prestar cada vez más atención al funcionamiento de la institución escolar, tratando de identificar los comportamientos institucionales que agravan, al interior de la escuela, las desigualdades existentes fuera de ella.

La institución escolar construye un “prototipo de buen alumno” que corresponde al niño de clase media; un niño que, al llegar a la escuela, comparte el sistema de

⁶ Cf. J. Blat Gimeno. El fracaso escolar en la enseñanza primaria; medios para combatirlo. UNESCO, 1984.

valores que se le presentan, que es moderada o marcadamente competitivo, que cuenta con apoyo familiar para realizar las famosas "tareas" o "deberes" que la escuela envía a hacer fuera de ella, que habla en el dialecto estándar y está dispuesto a aceptar las reglas del juego establecidas (por ejemplo, que el maestro es el único que tiene derecho a preguntar y el alumno el que tiene la obligación de responder sin preguntar nunca el "por qué" ni el "para qué" de cualquier tipo de tarea que se proponga); que esté dispuesto a acumular pequeñas piezas de conocimiento cada día, sin retrocesos ni avances espectaculares (o sea, que progrese al ritmo del programa); etc.

Como cualquier estereotipo, éste ni siquiera se adapta perfectamente para todos los niños de clase media, pero muchos de ellos logran responder dentro de los límites del estereotipo, en tanto que los otros, los de grupos marginados, se sitúan francamente fuera de él. Advertidos de las correlaciones antes mencionadas, los maestros recurren rápidamente a las muletillas de la pseudoexplicación; esos niños no podrán aprender porque no hay ayuda familiar, porque llegan a la escuela sin desayunar, porque tienen carencias culturales, déficit lingüísticos, etc. Reforzado por las investigaciones psicológicas, el maestro invoca, además, la falta de madurez, una supuesta lesión cerebral mínima o trastornos de tipo diverso (trastornos en la coordinación psicomotora, en el esquema corporal, en la discriminación perceptiva, en la fonación, etc.).

Cargados de tantos males, esos niños terminan por aprender que no podrán aprender. Hemos encontrado reiteradamente, a lo largo de más de diez años de investigación sobre los procesos de comprensión de la escritura en los niños, que al inicio del año escolar estos niños están en general confiados en que la maestra va de veras a enseñar y ellos van de veras a aprender; pero bastan 3 ó 4 meses de experiencia escolar para que esos mismos niños cambien de actitud; ahora saben que ellos son "los burros", que la maestra enseña pero que a ellos "no les sale" o "no les entra". La escuela, generalmente ineficaz para introducirlos al mundo de la lengua escrita es, sin embargo, extremadamente eficaz en lograr que estos niños asuman la culpa por su propio fracaso. No quiero contribuir al mentado discurso de satanización de la escuela tradicional, sino continuar develando lo que hace más de diez años vengo denunciando: uno de los mayores daños que se le pueden hacer a un niño es hacerle perder confianza en su propia capacidad de pensar.

El niño que fracasa en el inicio de la escuela primaria, llevará consigo el estigma de este fracaso a lo largo de su permanencia en ella, como decepción individual o como resignación grupal. Las estrategias desarrolladas para evitar ese fracaso inicial son, en general, inadecuadas. La detección precoz de un estado de "madurez" para el aprendizaje es teóricamente endeble y peligrosa en términos de política educativa: con cualquier batería de "tests" que se utilice, los niños que aparecerán como inmaduros son los mismos (los de grupos sociales marginados). ¿Qué haremos con ellos? ¿Retrasar el

inicio de la escolaridad primaria? Si lo hacemos, estamos implícitamente aceptando que la “madurez para la lengua escrita” aparecerá, con sólo darle tiempo para que se desarrolle, aun cuando no se ofrezca estimulación específica. Otra alternativa es ubicarlos en algún tipo de sistema de educación especial (cualquiera sea el nombre que reciban: grupos de maduración, de estimulación, etc.); esto acarrea inevitablemente las consecuencias que señalamos antes (segregación precoz, incorporación a un sistema costoso de educación inaplicable para la población en su conjunto) y, por añadidura, supone también el retraso del inicio de la escolaridad normal.

Una medida que en varios países ha comenzado a explorarse es la de prolongar el tiempo de la alfabetización a dos años escolares, con promoción automática entre 1º y 2º año de primaria. Aunque sea más sustentable teóricamente, esta alternativa, como medida aislada, no puede tener un efecto mágico sobre la alfabetización: una promoción automática entre 1º y 2º que no comporte ningún cambio sustancial en las prácticas escolares ni en la capacitación de los maestros, no hace sino desplazar el “cuello de botella” de la repitencia.

LAS ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS TRADICIONALES Y LAS PRESUPOSICIONES SOBRE LAS QUE SE SUSTENTAN

En lo que respecta al quehacer específico del maestro con respecto a la alfabetización, es bien sabido que la discusión se ha centrado, históricamente, en el debate entre los defensores de los métodos analíticos y de los métodos sintéticos y en la unidad lingüística (o gráfica) utilizada como punto de partida: la letra o el fonema (con confusiones flagrantes entre ambos), la sílaba, la palabra, la oración.

Los métodos sintéticos comienzan por la presentación de elementos considerados como “simples” (en realidad, elementos desprovistos de significación) y, por composición, van alcanzando las unidades significativas. Según el punto de partida elegido, esos métodos sintéticos pueden ser alfabéticos, fonéticos o silábicos. Por su parte, los métodos analíticos parten de unidades con significado (palabras o frases), que se van descomponiendo progresivamente hasta alcanzar las unidades menores.

Frente a esta dicotomía, muchos maestros declaran que utilizan un “método mixto”, que no es en realidad sino una mezcla diversa de elementos recibidos por tradición, de otros que están “de moda” y de una cierta dosis de intuición.

Esta polémica, que ha llenado bibliotecas enteras, es en realidad una falsa polémica, porque ambas posiciones metodológicas comparten presuposiciones similares sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje, sobre la manera de caracterizar al sujeto que aprende, al objeto del aprendizaje y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Veamos cada uno de estos puntos.

Interpretaciones teóricas sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje y caracterización de ambos procesos

En cualesquiera de las opciones didácticas tradicionales, se supone que enseñanza y aprendizaje son las dos caras de una misma moneda: el niño aprende aquello que se le enseña; sin enseñanza no hay aprendizaje; si el niño sabe algo es porque recibió instrucción específica al respecto. Así, si el niño es introducido a la lengua escrita a través de procedimientos didácticos analíticos, se supone que aprenderá la relación entre letras y fonemas a través de la descomposición analítica de unidades mayores y si fue introducido a partir de procedimientos didácticos sintéticos, se supone que aprenderá que toda palabra se obtiene por adición lineal de fonemas/letras.

El proceso de enseñanza consiste en la presentación ordenada de ciertas lecciones donde, por lo general, se visualiza al sistema alfabético de escritura como si fuera perfecto: cada letra remite a un sonido diferente, sin polivalencias de tipo poligráfico o polifónico. Se corrige la pronunciación de los niños para hacerla acorde con este ideal de correspondencia (eliminando las diferencias dialectales de pronunciación y apegándose a una supuesta “norma culta”, que sería aquella que la escritura representa). Una vez idealizada la ortografía e idealizada la pronunciación, se procede ordenadamente, letra por letra o sílaba por sílaba, esperando que por algún mecanismo mágico esas asociaciones se fijen y devengan productivas.

Así como el proceso de enseñanza procede ordenadamente, agregando elementos y combinaciones, se supone que el proceso de aprendizaje sigue el mismo camino: día tras día el niño será capaz de identificar una letra nueva o una sílaba nueva (obtenidas por análisis o por síntesis) y así, adicionando progresivamente “trozos” de información, se irá aproximando paulatinamente a ese objeto misterioso construido por otros, para usos aún más misteriosos, que es la lengua escrita.

Caracterización del sujeto que aprende

El sujeto que aprende debe adoptar una actitud contemplativa con respecto al objeto que se le presenta. Él no puede recrearlo ni modificarlo, porque ese objeto está dado de una vez por todas, y es propiedad de aquellos que lo heredaron de sus mayores. Una actitud de respeto es requerida de inmediato de ese aprendiz. El respeto debe manifestarse en los más mínimos detalles: respeto a la forma de las letras, que deben ser cuidadosamente reproducidas aun cuando no se comprenda por qué tal o cual forma debe bajar o subir del renglón; debe hacerse solamente de arriba hacia abajo, tiene un rango permitido de variaciones irrelevantes y un rango penalizado de variaciones relevantes. Respeto a lo que un texto dice exactamente, independientemente

de lo que quiera decir: las paráfrasis son inadmisibles en el terreno de la lectura, aunque sean perfectamente adecuadas en una situación de comunicación oral. Respeto hacia el “dialecto prestigioso”, ya que es el único que da acceso a la lengua escrita. Respeto hacia lo que está escrito, ya que es “la palabra de los otros”, los que logran ser leídos, los que tienen el poder que da la palabra escrita.

En ese contexto, nadie se atrevería a preguntarle a un niño cómo piensa que se puede escribir tal o cual palabra y menos aún, proponer a un grupo de ellos que encuentren todas las maneras posibles de escribir tal o cual palabra. Eso queda de inmediato vedado por la actitud respetuosa y contemplativa que se exige de los alumnos: no hay múltiples maneras de escribir (ni siquiera históricamente hablando) sino una sola manera de hacerlo que es correcta. La norma se acepta y no se discute.

El sujeto que aprende debe hacerlo tal como el método determina que aprenda: debe ser capaz de encontrar las partes de una totalidad (si el procedimiento didáctico es analítico) y debe aprender a componer totalidades a partir de fragmentos (si el procedimiento es sintético). En cualquier caso, debe aprender a dar evidencias de progreso cotidiano, lo cual excluye cualquier visión del proceso de aprendizaje como un proceso donde los conflictos son ineludibles, lo que puede originar detenciones, regresiones o soluciones parciales pero incongruentes entre sí, cuando es preciso reorganizar las informaciones previas. El sujeto que inicia el aprendizaje es visto necesariamente como ignorante (puesto que aún no recibió instrucción formal).

La caracterización del objeto de aprendizaje

Detrás de los procedimientos didácticos, la lengua escrita se ha desvanecido. Por la dinámica propia de ese principio, aparentemente incuestionable de la didáctica que es ir “de lo simple a lo complejo”, tendremos que ir de las sílabas simples a las compuestas, de las palabras simples a las complejas y de las oraciones simples a las complejas, sin preguntarnos desde qué punto de vista está definido lo “fácil” o lo “difícil”. Todos sabemos que, partiendo de las sílabas simples se llega a enunciados fantásticos, que sólo pueden ser juzgados como aceptables en un contexto escolar, ya que carecen de toda función comunicativa (“mi mamá me ama”, “mi mamá me mima”, “ese oso se asea”, “papá pisa ese piso”, son ejemplos típicos en español, para no mencionar sino los clásicos, al lado de los cuales aparecen otros aún más inverosímiles como “Susi asa sus sesos sosos”, “Papá pipa pía”, pero que circulan en los cuadernos escolares). Las funciones comunicativas de la lengua han desaparecido. Los ejercicios formales (con una definición harto discutible de “formal”) han ocupado el lugar de la lengua como tal.

El objeto de aprendizaje ha dejado de ser la lengua escrita y ha pasado a ser la transcripción mecánica de fonemas o de sílabas directas, de tal modo que si se escuchan ciertos sonidos, se produzcan ciertas formas y si se ven ciertas formas, se produzcan ciertos ruidos con la boca, importando poco la relación que todo ello tenga con la lengua que se habla. En lenguaje bíblico: “la comprensión se dará por añadidura”, una vez que se domine la mecánica. Todo iría bien, si no fuera por esos tantos miles de niños que se quedan atrapados en la “mecánica del proceso”, sin llegar nunca a entender que todo eso tiene algo que ver con la lengua que ellos ya hablan.

LA EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Todas esas presuposiciones que acabo de mencionar están siendo cuestionadas actualmente por las investigaciones psicológicas y psicolingüísticas de la última década. Voy a mencionar brevemente algunos de sus puntos fundamentales, basándome en los resultados de mis propias investigaciones. Dichos trabajos constituyen un cuerpo de evidencias empíricas y construcciones teóricas, imposibles de resumir en esta presentación. Evitaré aquí expresamente las referencias técnico-teóricas (que se encuentran en los trabajos indicados en el Anexo bibliográfico), limitándome a exponer las consecuencias educativas de mis investigaciones. Evitaré también el uso de algunos de los términos que desde 1979 utilizo para designar los niveles de conceptualización de los niños (tales como presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético), que han sido adoptados (y a veces banalizados) por muchos otros autores.

Reconsideración del proceso de aprendizaje de la lengua escrita

En algunos dominios escolares fundamentales —por ejemplo, el conocimiento matemático— fue preciso abandonar (desde hace ya varias décadas) la noción simplista según la cual el niño debe ser introducido primero a la mecánica del cálculo para proceder luego a un razonamiento inteligente. Gracias a los trabajos pioneros de Piaget al respecto (1941), se pusieron de manifiesto los enormes problemas conceptuales que los niños deben resolver para comprender las nociones matemáticas elementales y se destacó también que la memorización y la repetición poco tienen que ver con la construcción de las estructuras lógicas necesarias para tales aprendizajes.

Hoy día, además, la investigación psicogenética está permitiendo poner de manifiesto que hay problemas específicos vinculados a la comprensión de la representación de las nociones matemáticas, diferentes de aquellos relativos a la comprensión de las nociones mismas.

En el caso de la lengua escrita, la investigación psicogenética es más reciente (1979), pero conduce a similares conclusiones: los niños deben resolver serios problemas conceptuales para llegar a comprender cuáles son las características del lenguaje que la escritura alfabética representa y de qué manera las representa. La repetición y la memorización tienen poco o nada que ver con la superación de estas dificultades.

En el caso de las matemáticas, nadie piensa actualmente que se trata de enseñar un número nuevo cada día, sino de comprender la serie numérica como tal; se sabe que los niños pueden aprender a recitar la serie de los números sin que eso signifique que sepan contar; se sabe que la comprensión del doble valor cardinal y ordinal de los números llevará meses para ser lograda y que en el transcurso del aprendizaje pueden tener lugar múltiples reorganizaciones de las informaciones recibidas, ya que para que el niño se apropie de estos contenidos, debe ser capaz de reelaborarlos y reestructurarlos por sí mismo.

A la idea "aditiva" del aprendizaje de las matemáticas sucedió una idea completamente diferente: los contenidos a ser aprendidos deben ser incorporados a las estructuras cognitivas del sujeto que aprende, el cual, a su vez, debe proceder a continuas reestructuraciones para incorporar nuevos contenidos. En esta perspectiva, hay siempre una diferencia entre lo que se enseña y lo que se aprende, que no es la diferencia banal debida a problemas de atención o de memoria del niño, sino la diferencia fundamental entre el contenido presentado por el adulto y lo que resulte de ese contenido una vez que el niño haya tratado de incorporarlo a sus propias estructuras.

Reconsideración del momento inicial de aprendizaje

Yo suelo decir que los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender. Los adultos son quienes pretenden determinar en qué momento debe iniciarse tal o cual aprendizaje escolar, pero ello no garantiza que el niño obedezca una legalidad que desconoce. Es importante constatar que, en dominios que escapan a la enseñanza escolar (el aprendizaje de la lengua oral, por ejemplo), nadie se inquieta al constatar que un niño está aprendiendo "antes de tiempo"; las inquietudes pueden aparecer con respecto a retrasos en la aparición de tal o cual conducta en relación a las edades promedio, pero nunca con respecto a un avance. Curiosamente, en el caso de la lengua escrita suele manifestarse inquietud por parte de los padres y sospecha por parte de la escuela si el niño manifiesta interés por leer y escribir "antes de tiempo".

Nuestras investigaciones han puesto de manifiesto que ningún niño urbano llega a la escuela totalmente ignorante en lo que respecta a la lengua escrita. El momento inicial de ese aprendizaje es anterior a la escolaridad primaria. La escritura forma

parte del “espacio urbano” y se la encuentra en los más variados contextos. Incluso en ausencia de información específica transmitida por otras personas ya alfabetizadas, la presencia del objeto permite exploraciones variadas por parte de los niños. Esto no quiere decir que, al comenzar la escuela primaria, todos los niños posean los conocimientos que la escuela acepta como válidos, pero ya ha tenido lugar un trabajo de exploración activa sobre esas marcas gráficas, una interrogación acerca de su estructura y su función, junto con intentos de conceptualizar ese objeto. El saber nombrar y dibujar las letras no es sino una ínfima parte de los saberes pertinentes (quizá la más fácil de adquirir, pero tan poco reveladora de las concepciones del niño acerca de la escritura como el saber recitar los números de memoria en el caso de las matemáticas).

Reconsideración del modo de presentación del objeto de aprendizaje y del rol de los adultos en ese proceso

Los niños que han comenzado su alfabetización fuera de la escuela han tratado de sistematizar informaciones de naturaleza muy variada. Han encontrado escrituras en contexto (letreros en la calle, textos en envases comerciales, en revistas, etc.). Pueden haber visto, quizás, a otras personas interpretando esas marcas en voz alta o produciendo esas marcas. El porqué o para qué de esas actividades no se devela automáticamente a través de los intercambios sociales, pero la existencia del contexto permite hacer las primeras anticipaciones sobre el significado posible de esas actividades. En esos encuentros ocasionales con la escritura (que en inglés se denominan *literacy events*) han encontrado todas las letras del alfabeto con la frecuencia que corresponde a cada una de ellas; han encontrado diferentes formas de letras (mayúsculas y minúsculas de imprenta, cuanto menos).

En otras palabras, se han encontrado en una situación que es más próxima a la del aprendizaje de la lengua oral que al aprendizaje sistematizado que la escuela ofrece. En lugar de recibir una sistematización ideada por otros, han tenido que hacer el nada despreciable esfuerzo de sistematizar la realidad circundante.

Fuera de la escuela, el niño recibe información contextualizada. Dentro de la escuela, recibe información descontextuada. Quienes llegan a la escuela sabiendo que la escritura sirve para transmitir información, para comunicarse a distancia, para expandir la memoria, para construir otros mundos posibles y sabiendo además algo de los distintos registros de lengua escrita asociados a estas funciones, son los que crecen en un ambiente alfabetizado, con padres que usan cotidianamente la lengua escrita y, sin pretenderlo, dan continuamente información. Los que llegan sin saber esto —la mayoría de la población de la escuela pública y muy particularmente los sectores rurales— no lo saben y tampoco tienen ocasión de aprenderlo en la escuela. Allí se les

presentará un objeto escolar y no social, un objeto desmembrado, descontextualizado, carente de cualquier funcionalidad que no sea la de permitir la promoción al grado escolar superior.

La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela. Pero la institución escolar, al apropiarse de ese objeto social, lo ha convertido en un objeto de enseñanza, ocultando sus usos sociales. Restituir a la escritura su carácter de objeto social es una tarea enorme, que de por sí crea una ruptura con las prácticas tradicionales y con las disputas didácticas tradicionales.

Reconsideración del modo de evaluar avances en el proceso y de los “trastornos de aprendizaje” en ese dominio

El reconocimiento de ciertas etapas necesarias en la construcción de la lengua escrita en el niño permite, por una parte, ver avances aunque el niño no esté aún dando respuestas correctas y permite, por otra parte, evitar rotular como “trastornos de aprendizaje” a quienes no llegaron al punto final estipulado en el tiempo requerido. Admitir que los niños no son completamente ignorantes al inicio obliga a identificar qué es lo que saben; el punto de partida del aprendizaje escolar es éste y no el que el adulto arbitrariamente elige. No es el punto de llegada, considerado como absoluto, la medida de la capacidad de aprendizaje del niño, sino lo que el niño haya podido aprender, a partir de lo que él sabía al iniciar su aprendizaje escolar. Es preciso renunciar a la suposición ingenua de que todos son igualmente ignorantes porque no han recibido aún instrucción formal específica. La reconsideración de avances, detenciones o progresos en este proceso de aprendizaje exigiría una consideración detallada, que escapa a los límites de esta presentación. Pero una cosa resulta clara: desde el momento en que se reconceptualiza el proceso de aprendizaje, se reconceptualiza también la noción de “normal” o “patológico” dentro de ese proceso.

LA NECESIDAD DE CAMBIOS CUALITATIVOS EN LAS ACCIONES DE ALFABETIZACIÓN

La participación política de los ciudadanos en las democracias del continente requiere de individuos capaces de hacer oír su palabra por escrito y capaces de entender la palabra escrita de los otros. La incorporación al mercado de trabajo moderno exige de ciudadanos alfabetizados. Un mundo donde las decisiones que se toman a miles de kilómetros de distancia inciden en el día a día de la vida de otros países exige que se esté en condiciones de comprender la información internacional que vehiculizan los

periódicos (de leerla críticamente, tratando ese discurso con las mismas reservas con que tratamos el discurso oral —es decir, haciendo inferencias sobre las intenciones del hablante— y haciéndole perder “sacralidad” a esta lengua escrita a la que se asocian inconscientemente valores de verdad y autoridad).

Estos ciudadanos letrados deben formarse desde la escuela pública, que sigue siendo el lugar privilegiado de la alfabetización para las mayorías del continente. No podemos esperar a que se conviertan en adultos frustrados, para recuperarlos tardíamente. Mientras la escuela pública no asuma responsablemente su tarea de alfabetizar a quienes más lo necesitan, la democracia seguirá siendo una figura retórica, sin sustento empírico.

Los resultados de la investigación básica no son nunca directamente aplicables a la práctica educativa. Es preciso proceder a cuidadosas investigaciones pedagógicas, que también llevarán tiempo, mientras continúa la investigación básica. Sin embargo, la premura por resolver los urgentes problemas que plantea la práctica educativa ha llevado a muchos profesionales en diferentes países (particularmente en Brasil, México, Venezuela y Argentina) a tratar de aplicar parte de los nuevos datos disponibles sobre los procesos a través de los cuales los niños construyen su conocimiento de la lengua escrita, en acciones de alfabetización con poblaciones marginadas. Es preciso señalar que ninguna experiencia de alfabetización puede definirse exclusivamente desde el punto de vista del niño en proceso de desarrollo. Toda acción educativa se realiza en un contexto político, histórico y cultural específico; y esas determinantes contextuales son parte inherente a las propuestas de alfabetización a las que me estoy refiriendo.

Esas experiencias (y otras en curso de elaboración) merecen los siguientes comentarios:

- El reconocimiento de una serie de etapas necesarias a la elaboración del conocimiento sobre la lengua escrita, permite al maestro ver avances y progresos allí donde previamente sólo veía errores; el maestro sabe ahora que, con la misma información que él pueda proveer, no todos los niños producirán los mismos resultados, porque éstos dependen de la manera de comprender la información que es propia a las distintas etapas de este desarrollo. La distinción entre lo que se enseña y lo que se aprende se introduce así en el “día a día” de la práctica escolar.
- El modo de funcionamiento en el aula y las relaciones dentro de ella se redefinen. En lugar de haber una sola persona que sabe leer y escribir (el maestro) y un conjunto de niños ignorantes, hay un conjunto de personas que están en proceso de alfabetización y todas ellas pueden leer y escribir, cada quien según su nivel de alfabetización (incluido el maestro). Realizar actividades de exploración del objeto que se está tratando de conocer (la lengua escrita), demandar información acerca de ese objeto (dentro y fuera de la escuela), intentar comprender y producir, re-

crear la escritura para poder apropiársela, se convierten en actividades normales.

- Para restituir a la lengua escrita sus funciones sociales, es preciso abrir el salón de clases a la información que existe fuera de la escuela y transformar el salón en un ambiente alfabetizador, que multiplique las ocasiones de entrar en contacto con actividades de producción y de interpretación de textos. Esto es particularmente importante en el medio rural, donde la escuela suele ser el único ambiente que puede proveer información contextualizada acerca de la lengua escrita como objeto social.
- La capacitación de los maestros en servicio necesita ser repensada, a varios niveles. Los cursos de capacitación, donde los maestros reciben instrucciones para aplicarlas sin más en el salón de clases, no contribuyen a hacer de ellos profesionales responsables y autónomos. Los cursos de capacitación donde se intenta transmitir información dosificada rara vez llevan a que el maestro modifique su práctica. Cuando se trata de un contenido que implica una ruptura conceptual con las prácticas y las presuposiciones anteriores, es preciso primero poner en crisis los esquemas asimiladores que los maestros tienen para dar la ocasión de que se construyan otros nuevos. Esto lleva tiempo, un tiempo que no suele coincidir con el tiempo político disponible para introducir una innovación. Y, sin embargo, las modificaciones perdurables requieren que se respete el tiempo de asimilación de los maestros si queremos que realmente hagan suya una propuesta y no se limiten a obedecer instrucciones, delegando en otros la responsabilidad de su quehacer docente. Requiere también que la capacitación acompañe a la práctica, que se nutra de una reflexión sobre la práctica y de una toma de conciencia de las contradicciones involucradas entre las intenciones y las acciones. Re-profesionalizar a los maestros es una tarea de largo alcance, que se puede iniciar en cualesquiera de las áreas del programa escolar, pero que es más urgente que nunca iniciar con respecto a la alfabetización, porque los niños que no logran franquear el umbral de la alfabetización inicial tampoco van a acceder a los otros contenidos programáticos. Un análisis de los comportamientos de los maestros de primaria con respecto a la lengua escrita, de ellos como lectores y como usuarios de la lengua escrita, es extremadamente necesario para idear acciones de capacitación que los involucren como actores del proceso de alfabetización.
- La concepción de la acción del nivel preescolar con respecto a la alfabetización debe ser redefinida, en función de los datos disponibles de la investigación. El preescolar se ha concebido, alternativamente, como una institución subsidiaria del nivel primario, o como una institución totalmente independiente de dicho nivel. La disyuntiva clásica se expresa en la siguiente pregunta: ¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en las instituciones preescolares? La pregunta ha recibido, clásicamente, dos respuestas contradictorias: hay que comenzar a enseñar, de una manera congruente con lo que la primaria va a hacer luego (o sea, “preparar” a los

niños, según la definición de “preparación” que haya adoptado la primaria); no hay que hacer ninguna actividad, en el preescolar, que tenga que ver con la lengua escrita (o sea, abstenerse de introducir cualesquiera de los contenidos que son propiedad exclusiva del nivel primario). La disyuntiva es falsa, porque la pregunta está mal formulada. En términos de los conocimientos disponibles, la única respuesta adecuada para esa pregunta es la siguiente: no hay que enseñar en el preescolar la lengua escrita, pero hay que dar condiciones para permitirle al niño aprender. Eso significa, también, repensar las condiciones de funcionamiento del preescolar para convertirlo en un ambiente alfabetizador, lo cual es particularmente importante en el caso de las poblaciones marginadas. La lengua escrita, siendo un objeto social, no está distribuida democráticamente en los distintos sectores de la población. Hay niños que crecen en ambientes alfabetizadores y otros que crecen en ambientes donde nadie está en condiciones de mostrar, a través de actos sociales específicos, cuáles son las funciones sociales a las que la escritura está íntimamente ligada. Asistir a actos de interpretación y de producción de textos, tener múltiples ocasiones de contacto con textos escritos de variada procedencia, tener ocasión de producir marcas escritas, tener ocasiones de preguntar, de explorar y de confrontar las propias ideas con las de los otros, todo eso puede hacerse en preescolar. Es, ni más ni menos, lo que hacen por sí solos, en su casa, los niños que crecen en un ambiente alfabetizador: aquellos que luego terminan de alfabetizarse sin dificultad en la escuela. Es lo que todos los niños podrían hacer en el preescolar, a condición de que, sin pretender enseñar, demos todas las ocasiones para que aprendan.

De todo lo anterior, resulta que estamos frente a una revolución conceptual en el dominio de la alfabetización que resultaría ridículo reducir a una nueva alternativa metodológica, al mismo nivel que las anteriores.

Algunas de las “grandes polémicas” sobre la alfabetización quedan reducidas a falsas polémicas. Por ejemplo: la disputa sobre el tipo de letra elegida (cursiva o *script*); la discusión acerca de si hay que enseñar primero a leer y luego a escribir o bien si hay que enseñar al mismo tiempo ambas actividades; la discusión sobre el orden de presentación de letras, sílabas o palabras. Algunas cosas que nunca fueron discutidas deben ser cuestionadas. Por ejemplo, para comprender la lengua escrita ¿hay que aprender una técnica de transcripción de formas sonoras en formas gráficas, o hay que comprender las reglas complejas de correspondencia entre un sistema de representación y el objeto representado?; la experimentación activa es la base del aprendizaje escolar en matemáticas y en ciencias, ¿qué significa permitir y estimular la experimentación activa en el aprendizaje escolar de la lengua escrita (hasta hoy dominado por la repetición, la copia y la reproducción de modelos)?

Como cualquier revolución conceptual en cualquier dominio científico, ésta llevará tiempo en ser asimilada y en que se puedan establecer modos de acción acordes con los nuevos conocimientos logrados. Quizás esté llegando el momento en que la pedagogía deje atrás la disputa entre escuelas dogmáticas, la búsqueda de métodos milagrosos y las modas inconsecuentes, para comprometerse seriamente en la adopción de una actitud científica responsable.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores. (20ª edición, 1999).
Traducciones:
(1982). *Literacy before schooling*. Exeter, N. H. y Londres: Heinemann.
(1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.
(1986). *Psicogenese da lingua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (eds.) (1981). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores. (16ª edición, 2000).
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio, et al. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. (1981). *La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad*. México: Cuadernos de Investigación Educativa DIE, núm. 4.
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio y colaboradores (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. (5 fascículos) México: Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. (1978). "What is written in a written sentence? A developmental answer". *Journal of Education*, 160 (4), pp. 25-39.
Traducciones:
(1979). Societe Suisse pour la Recherche en Education, IRDP/R 05.
(1979). *Infancia y Aprendizaje*, (5), pp. 20-31.
- Ferreiro, E. (1977). "Vers une theorie genetique de l'apprentissage de la lecture". *Revue Suisse de Psychologie*, 36 (2), pp. 109-130.
Traducción (1983). "Verso una teoría genética dell'apprendimento della lettura". En: Stella, G y F. Nardocci (eds.). *Il Bambino inventa la scrittura*. Milán: Franco Angeli Editore.
- Ferreiro, E. y B. de Bellefroid (1979). "La segmentation de mots chez l'enfant". *Archives de Psychologie*, XLVII (180), pp. 1-35.
- Ferreiro, E. y H. Sinclair. (1979). "L'enfant et l'écrit". *Medicine et Hygiene*, 1350, pp. 3530-3536.
Traducción (1983). "Il bambino e la scrittura". En: Stella, G. y F. Nardocci (eds.). *Il Bambino inventa la scrittura*. Milán: Franco Angeli Editore, pp. 30-40.

- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1978). "La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo". *Cuadernos de Pedagogía*, mayo, pp. 4-6.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1981). "La comprensión del sistema de escritura: Construcciones originales del niño e información específica de los adultos". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2 (1), pp. 6-14.
- Traducciones:
- (1983). *Forstaelsen af skiftsystemet: BaRnets originale knostruktationer og voksnes specifikke viden*. Laese Rapport núm. 9.
- (1985). "La lingua scritta nel bambino". *Eta Evolutiva*, 20, pp. 5-12.
- Ferreiro, E. (1982). *¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en Jardín de Niños? Un problema mal planteado*. México: Dirección General de Educación Preescolar, 1 (2).
- Traducción (1983). "Si deve o non si deve insegnare a leggere e a scrivere nel la scuola dell'infanzia? Un problema impostato male". *Zerosei Milano-Gruppo Editoriale Fabbri*, 8 (2), pp. 6-8.
- Ferreiro, E. (1983). "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4 (2), pp. 11-18.
- Ferreiro, E. y colaboradores (1983). *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: Cuadernos de Investigación Educativa DIE, núm. 10.
- Ferreiro, E. (1983). "Psicogénesis de la escritura". En: Coll, C. (ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, pp. 79-89.
- Ferreiro, E. (1983). "The development of literacy: A complex psychological problem". En: Coulmas, F. y K. Ehlich (eds.). *Writing in focus*. Berlin: Mouton, pp. 277-290.
- Ferreiro, E. (1984). "The underlying logic of literacy development". En: Goelman, H., A. Oberg y F. Smith (eds.). *Awakening to literacy*. Exeter, N.H.: Heinemann, pp. 154-173.
- Ferreiro, E. (1979). "The relationship between oral and written language: The children's viewpoints". En: Goodman, Y., M. Haussler y D. Strickland (eds.). *Oral and written language development research: Impact on the schools*. Urbana, Il: National Council of Teachers of English.
- Ferreiro, E. (1985). "The relationship between oral and written language: the children's viewpoints". En: Clark, M. (ed.). *New directions in the study of reading*. Sussex y Philadelphia: Palmer Press.
- Ferreiro, E. (1986). "The interplay between information and assimilation in beginning literacy". En: Teale, W. y E. Sulzby. (eds.). *Emergent literacy*. Norwood, N.J: Ablex, pp. 15-49.
- Ferreiro, E. (1984). *La práctica del dictado en el primer año escolar*. México: Cuadernos de Investigación DIE, núm. 15.
- Ferreiro, E. (1985). "A representação da linguagem e o processo de alfabetizado". *Cadernos de Pesquisa*, (52), pp. 7-17.
- Ferreiro, E. (1985). "Literacy development: A psychogenetic perspective". En: Olson, D., N. Torrance y A. Hildyard (eds.). *Literacy, language and learning. The nature and*

- consequences of reading and writing*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 217-228.
- Ferreiro, E. (1984). "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje". En: *Actes de les Primeres Jornades sobre Noves Perspectives sobre la Representado Escrita en el Nen*. Barcelona: Institut Municipal d'Educacio, pp. 159-196.
- Ferreiro, E. (1985). *Reflexoes sobre alfabetizaçao*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetizado em processo*. Sao Paulo: Cortez Editora.
Co-edición en español (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1986). "La complejidad conceptual de la escritura". En: Lara, L.F. y F. Garrido (eds.). *Escritura y alfabetización*. México: Ediciones del Ermitaño, pp. 60-81.
- Ferreiro, E. (1986). *Apprendre a lire... et a ecrire* (Recueil de textes). Marseille: Centre Regional de Documentation Pedagogique.

EL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN Y LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS: UN ANÁLISIS CUALITATIVO*

INTRODUCCIÓN

A diez años de la fecha meta estipulada en el Proyecto Principal de Educación es inevitable preguntarse si los objetivos formulados parecen alcanzables, teniendo en cuenta lo que se ha logrado y lo que todavía falta por hacer.

En este trabajo trataré exclusivamente de las cuestiones relativas a los objetivos relacionados con la población infantil de la región, y me ocuparé en especial de los objetivos de alfabetización. Es conveniente de inmediato plantear la dificultad de hablar de alfabetización evitando las dos posturas dominantes en este campo: por un lado, el discurso oficial y, por el otro, el discurso meramente ideologizante que llamaré “discurso de la denuncia”. El discurso oficial se centra en las estadísticas; el otro desprecia esas cifras tratando de develar “la cara oculta” de la alfabetización. Allí donde el discurso oficial habla de cantidad de escuelas habilitadas, el discurso de la denuncia enfatiza la mala calidad de esas construcciones o de esos locales improvisados que carecen de lo indispensable para la realización de acciones propiamente educativas. Allí donde el discurso oficial habla de la cantidad de niños inscriptos, la denuncia habla de aulas superpobladas, maestros mal pagados y escasas horas de permanencia en la escuela. Cuando, en el discurso oficial, se trata a todas las escuelas como si fueran similares, el otro discurso denuncia que existe aún el “turno intermedio” en ciertas regiones, y que en las otras el “turno vespertino” es evitado por los padres porque saben que a ese turno asisten profesoras fatigadas, que ya trabajaron por la mañana. Cuando el discurso oficial habla de la necesidad de eliminar el analfa-

* Documento preparado a solicitud de la UNESCO en 1988 para la Consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. Dicha reunión se realizó en La Habana, Cuba, del 21 al 25 de marzo de 1988. Fue publicado como *Documento DIE* núm. 19, DIE-CINVESTAV, México, en 1991.

betismo, la denuncia dice que se quiere en realidad es sólo mejorar las estadísticas para quedar en mejor posición en las reuniones internacionales, pero sin atacar las causas que fomentan la reproducción de analfabetos. Y así siguiendo.

Los investigadores no pueden ubicarse en este campo desde una perspectiva estrictamente técnica, porque la persistencia del analfabetismo en la región es, ante todo, un problema político (lo cual ha sido reconocido no desde una única toma de posición política sino desde posiciones políticas contrastantes). Aunque su discurso no pueda ser neutro, el investigador debe cumplir con los requisitos elementales de su oficio: distinguir las afirmaciones que pueden sustentarse con evidencia empírica satisfactoria de aquellas que sólo pueden presentarse como hipótesis plausible; distinguir entre el dato y las lecturas posibles de los datos; no trabajar con informaciones aisladas sino con la congruencia o incongruencia que resulta de los intentos por integrar esas informaciones; descubrir las presuposiciones que subyacen a cierto modo de describir o evaluar un fenómeno o una situación; no confundir las expresiones verbales utilizadas con las distinciones conceptuales establecidas.

En tanto investigadora, trataré de ajustarme a los requisitos elementales de mi oficio, al hablar de un tema al que he dedicado más de diez años continuados de trabajo. En tanto latinoamericana no puedo dejar de lado la indignación que debe provocarnos el análisis detallado de la situación de la alfabetización en la región.

Primer objetivo del Proyecto Principal: "Lograr antes de 1999 la escolarización de todos los niños en edad escolar, ofreciéndoles una educación general mínima de una duración de 8 a 10 años".

Si nos atenemos a las cifras de incremento de la población inscrita en el inicio de la primaria, se justifica una visión optimista con respecto a la primera parte de este objetivo: las tasas de escolarización para el grupo de edad de 6 a 11 años son muy altas en la región (ya al inicio de esta década superaban el 80%) y relativamente homogéneas.

A excepción de dos países en situación crítica (Haití, con una tasa de escolarización del 40% y Guatemala, con una tasa que no alcanza el 60%), los demás países tienen tasas superiores al 70% y varios de ellos alcanzan o son próximos al 100%.¹

Es importante tomar en consideración que, debido a las altas tasas de crecimiento poblacional existentes en varios países de la región, el incremento de la matrícula en primaria resulta de esfuerzos notables y persistentes. Por ejemplo, México pasa de una población primaria de aproximadamente 7 millones en 1965, a 9'250,000 en 1970, 15 millones en 1980, y 15'400,000 en 1983. En esos mismos años Brasil pasa de una

¹ Fuente: UNESCO, documento ED-84/PROMEDLAC/3.

población de aproximadamente 5 millones en 1965 a 17 millones en 1970, 20 millones en 1980 y 24 millones en 1983.²

Esta extensión de los servicios educativos no pareciera haber producido, de por sí, una disminución de la llamada "calidad de la educación". Uno de los indicadores cuantitativos que suelen tomarse en consideración es la relación maestro/alumnos. Con respecto a este indicador hay situaciones notables que deben mencionarse: entre 1965 y 1983 México duplica la población de nivel primario, pero logra pasar de un promedio de 47 alumnos por maestro al inicio de ese período a una relación de 36 alumnos por maestro en 1983. En este mismo período Brasil quintuplica la población de nivel primario y logra mantener la proporción maestro/alumnos entre 28 y 26. Algunos países de la región tienen desde hace más de una década una óptima relación maestro/alumnos (por ej. Argentina, con 20 alumnos por maestro, se ubica al nivel de países como Holanda y Estados Unidos). Cuba es el único país de la región que presenta cifras aún más reducidas con respecto a este indicador: pasa de 32 alumnos por maestro en 1965 a 15 alumnos por maestro en 1983. Aunque esto se realiza sin aumento en la población escolar, es preciso recalcar que las cifras de Cuba son similares a las de Suecia (relación 1/16 y a las de la URSS 1/17).³

Aunque esta relación maestro/alumnos sea un indicador cuantitativo importante a tener en cuenta, no debemos olvidar las graves desigualdades regionales, al interior de un mismo país, que se ocultan detrás de los promedios, así como ciertas prácticas muy difundidas aunque poco documentadas que se encuentran en la región. Me refiero, por ejemplo, a los "maestros comisionados", que se encuentran en cualquier lugar excepto frente a un grupo de niños. Algunos autores sospechan que este incremento en la cantidad de maestros sirve, en algunos casos, para engrosar la burocracia más que para dar mejor atención a los niños.

REPITENCIA Y RETENCIÓN

Lograr que casi todos los niños ingresen a la escuela primaria pareciera factible. Lo que pareciera aún utópico es lograr que todos los que ingresan reciban "una educación general mínima de una duración de 8 a 10 años". Los porcentajes de repitentes se mantienen casi sin variación entre 1970 y 1980 y, por supuesto, han aumentando en números absolutos. De cada 1000 niños que ingresan, apenas 630 llegan al cuarto año de primaria (en 1980, promedio regional)⁴ y menos de la mitad completan el ciclo primario.

² Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO, 1985.

³ Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO, 1985.

⁴ Fuente: UNESCO, documento ED/PROMEDLAC/3.

Las mayores tasas de repitencia se ubican en los tres años iniciales del ciclo primario; el filtro más severo se ubica en el pasaje entre el primero y el segundo año de la primaria, alcanzando en algunos países de la región cifras desmesuradas (en Brasil, por ejemplo, pasan al segundo año poco más de la mitad de los que ingresaron).

¿Cómo se ha tratado de atacar este problema? Tanto para disminuir la repitencia como para aumentar la retención (al menos en la medida en que ésta resulta afectada por la repitencia) se han propuesto dos soluciones principales: promoción automática y ampliación de los servicios especializados de apoyo. Voy a referirme específicamente a la promoción automática entre primero y segundo año de primaria y a la causa fundamental de la repetición de ese primer año escolar, que es la adquisición de elementos rudimentarios de lectura y escritura.

La promoción automática tiene serios oponentes dentro y fuera de las filas del magisterio: ellos sostienen que es una medida que lleva a “bajar la calidad de la educación” y que hace desaparecer lo que sería uno de los estímulos fundamentales del aprendizaje (la promoción). El contra-argumento es evidente: ¿no será acaso porque la calidad de la educación es tan mala que tantos niños no logran aprender?; ¿no es acaso a partir de ciertas teorías del aprendizaje (precisamente aquellas que sostienen que el aprender no es satisfactorio en sí mismo sino un simple medio para obtener otras gratificaciones) que se tiene una opinión tan desvalorizada de los niños? Aunque se pueda sostener con fundamento que la repitencia es anti-económica, anti-pedagógica y anti-psicológica, también es cierto que la promoción automática, sin más, no hace sino desplazar el “cuello de botella de la repitencia”, creando al nivel del tercer año de primaria un problema nuevo para resolver. Sin embargo, el contra-argumento es digno de tenerse en cuenta: en cualquier caso habremos conseguido que el niño permanezca un año más en la escuela, y ello, de por sí, es positivo.

La creación de servicios de atención especializada, como solución alternativa, plantea otras dificultades. Esta medida suele contar con la opinión favorable de todos los sectores: los maestros están de acuerdo, porque logran así aliviar las aulas superpobladas o librarse de los alumnos más difíciles; los profesionistas (psicólogos y terapeutas de diverso tipo, en particular) están de acuerdo porque se abre para ellos un mercado de trabajo; la opinión pública piensa que en esos servicios tan especializados se da seguramente una educación “de buena calidad”. La primera dificultad de esta alternativa tan bien recibida es de tipo económico: estos servicios encarecen muchísimo el costo por alumno de la atención educativa; son, por lo tanto, imposibles de ser considerados como una medida generalizable en países endeudados, que apenas si pueden pensar en expandir los empobrecidos servicios educativos de carácter general.

La segunda dificultad es quizá la más seria: cuando el niño es enviado a esos sistemas especializados (generalmente denominados “educación especial”) se adopta con él una actitud similar a la que se adopta frente a los niños realmente “especiales” o

“atípicos” (los deficientes sensoriales, por ejemplo). Es decir, se trata al niño como si él llevara consigo la causa de su propio trastorno. La institución escolar queda libre de responsabilidad. Algo debe haber en el niño mismo que lo lleva a fracasar. Y como el fracaso escolar inicial no se distribuye democráticamente en el conjunto de la población, sino que se concentra en los niños pobres de las zonas pobres, es casi inmediato pasar de allí a una visión patologizante, y ver a esos niños como portadores de una patología individual (inmadurez, falta de coordinación viso-motora, falta de discriminación visual o auditiva, etc.) o de una “patología social” (falta de estimulación en el hogar, deficiencias lingüísticas y culturales, etc.). Por más precauciones que se tomen al respecto, no conozco casos en donde la derivación de estos niños a un sistema de educación especial no cumpla una función discriminatoria.

Nadie niega que la repitencia de los alumnos y la interrupción de sus estudios responde en primer lugar a factores de discriminación social existentes fuera de la escuela. Pero también hay que considerar con detalle los factores intra-escolares que inciden. Con base en la experiencia acumulada, mi conclusión es la siguiente: no hay manera de atacar seriamente esos factores internos al funcionamiento de la institución escolar si no atacamos seriamente el problema de la calidad de la educación. Pero, ¿qué entendemos por “calidad” en el dominio de la alfabetización?

Objetivo 3º del Proyecto Principal: “Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos mediante reformas adecuadas”. Comentario del documento de apoyo para la Reunión del Comité Regional Intergubernamental (México, noviembre 1984): “El logro del objetivo de calidad del Proyecto Principal enfrenta varias dificultades. Tal vez la principal es que no existe un consenso definido sobre lo que ésta significa”.⁵ ¿Será posible, en un dominio específico como el de la alfabetización, precisar mejor lo que significa una “alfabetización de buena calidad”?

ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA ALFABETIZACIÓN

La alfabetización pareciera enfrentarse con un dilema: si se extiende la cobertura de los servicios educativos, se baja la calidad y hay que conformarse con un “mínimo de alfabetización”. Esto lleva a pensar en lograr un nivel “técnico rudimentario”, apenas la posibilidad de decodificar textos breves y de escribir algunas palabras (además de graficar cantidades y quizás operaciones elementales) pero sin acceder a la lengua escrita como tal.

⁵ Fuente: ED-84/PROMEDLAC/3, p. 28.

Nada garantiza la perdurabilidad de tales adquisiciones, sobre todo si tenemos en cuenta que la vida rural en los países de la región aún no requiere un uso cotidiano de la lengua escrita. (No es extraño que algunos autores se pregunten si algunos de los resultados obtenidos de incremento de la alfabetización, como cifras globales, no se deben más al proceso de urbanización que a las acciones educativas específicas).⁶

Más aún: por más exitosas que sean las campañas de alfabetización de adultos, no hay garantías de alcanzar porcentajes altos y durables de alfabetización mientras la escuela primaria no cumpla eficazmente con su labor alfabetizadora. En la medida en que la escuela primaria siga expulsando a grupos considerables de niños que no logra alfabetizar, se seguirá reproduciendo el analfabetismo de los adultos.

Uso con toda intención el término “expulsar” en lugar de los eufemismos “retención” (por parte de la institución) o “abandono” (por parte de los alumnos) porque trataré de mostrar cómo operan en el interior del sistema escolar mecanismos encubiertos de discriminación que dificultan la alfabetización a aquellos sectores sociales que más necesitan de la escuela para alfabetizarse.

De todos los grupos poblacionales, los niños son los más fácilmente alfabetizables. Ellos tienen más tiempo disponible para dedicar a la alfabetización que cualquier otro grupo de edad y están en proceso continuo de aprendizaje (dentro y fuera del contexto escolar), en tanto que los adultos ya han fijado modos de acción y de conocimiento más difíciles de modificar. (En muchos casos, los adultos han elaborado también “estrategias de sobrevivencia” que les permiten vivir en medio urbano sin sentir la necesidad de leer y escribir).

Trataré también de mostrar que el logro de los objetivos de alfabetización de los niños, congruente con el Proyecto Principal, requiere superar la visión de la introducción a la lectura y la escritura como el aprendizaje de una técnica y en esa medida está indisolublemente ligado al problema de la “calidad de la educación” (con una consideración de esa “calidad” vinculada a la detección y eliminación de los mecanismos de discriminación antes mencionados).

Hablando en tanto investigadora dedicada fundamentalmente a tratar de comprender el desarrollo de las conceptualizaciones infantiles sobre la lengua escrita, puedo afirmar que los resultados recientes de las investigaciones sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños llevan a una conclusión que merece tenerse en cuenta:

⁶ J. Naguel. “Alfabetização camponesa: problemas e sugestões”. *Cadernos de Pesquisa*, 52, pp. 51-60, 1985. Publicado originalmente en: *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*, México: CENET-UNESCO, 1982.

los niños son fácilmente alfabetizables; son los adultos quienes han dificultado el proceso de alfabetización.

LOS OBJETIVOS DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Antes de desarrollar el tema anterior, debemos preguntarnos ¿cuáles son los objetivos de la alfabetización inicial? Muy a menudo esos objetivos se definen de manera muy general en los planes y programas, y de una manera contradictoria con esos objetivos en la práctica cotidiana y en los ejercicios que se proponen para el aprendizaje.

Es común registrar dentro de los objetivos manifiestos en las introducciones de planes, manuales y programas, que el niño debe lograr “el placer por la lectura” y que debe ser capaz de “expresarse por escrito”. Las prácticas convencionales llevan, sin embargo, a que la expresión escrita se confunda con la posibilidad de repetir fórmulas estereotipadas, a que se practique una escritura fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real y ni siquiera con la función de conservar información. Uno de los resultados de todos conocido es que esta expresión escrita es tan pobre y desafortunada que incluso quienes llegan a la universidad (una super-selección de aquellos que llegaron a la primaria) presentan serias deficiencias, las que han conducido al escándalo que significa la presencia de “talleres de lectura y redacción” en no pocas instituciones de nivel terciario de la región. Otro resultado bien conocido es la gran inhibición que los jóvenes y adultos mal alfabetizados presentan respecto a la lengua escrita: evitan escribir, tanto por temor a cometer errores de ortografía como por la dificultad de decir por escrito lo que son capaces de decir en lengua oral.

La declaración acerca del “placer por la lectura” lleva a privilegiar un único tipo de texto: la narrativa o la literatura de ficción, olvidando que una de las funciones principales de la lectura a todo lo largo de la escolaridad es la obtención de información a partir de textos escritos. Aunque los niños deben leer en las clases de ciencias sociales, de ciencias naturales y de matemáticas, esa lectura aparece dissociada de “la lectura” que corresponde a las clases de lengua. Uno de los resultados es, una vez más, un déficit bien conocido a nivel de la educación media y superior: los estudiantes no saben resumir un texto, no son capaces de reconocer las ideas principales y, lo que es peor, no saben seguir una línea argumentativa para identificar si las conclusiones que se presentan son congruentes con la argumentación precedente. Por lo tanto, no son lectores críticos capaces de preguntarse, delante de un texto, si hay razones para compartir el punto de vista o la argumentación del autor.

El énfasis prácticamente exclusivo de la copia en las etapas iniciales del aprendizaje, en desmedro de todo intento por crear una representación para una serie de unidades lingüísticas similares (listas) o para un mensaje sintácticamente elaborado (texto),

lleva a que la escritura se presente como un objeto ajeno a la propia capacidad de comprensión. Está allí para ser copiado, reproducido, pero no comprendido ni recreado.

Uno de los objetivos sintomáticamente ausentes de los programas de alfabetización de niños es el comprender las funciones de la lengua escrita en la sociedad. ¿Cómo llegan los niños a comprender esas funciones? Los niños que crecen en familias donde hay personas alfabetizadas y donde leer y escribir son actividades cotidianas reciben esta información a través de la participación en actos sociales donde la lengua escrita cumple funciones precisas. Por ejemplo, la madre escribe la lista de cosas a comprar en el mercado, lleva consigo esa lista y la consulta antes de terminar sus compras; sin pretenderlo, está transmitiendo información acerca de una de las funciones de la lengua escrita (sirve para ampliar la memoria, sirve como recordatorio, para descargar la memoria). Se busca en el directorio telefónico el nombre, dirección y teléfono de algún servicio de reparación de un artefacto descompuesto; sin pretenderlo, se transmite información acerca de que la lectura permite informarnos de algo que no sabíamos antes de leer. Se recibe una carta, o alguien deja un recado que debe ser leído por otro familiar al llegar; sin pretenderlo, se transmite información acerca de otra de las funciones de la lengua escrita (sirve para comunicarse a distancia, para decirle algo a alguien que no está presente en el momento de escribir el mensaje).

Eso que un niño que crece en un ambiente alfabetizado recibe cotidianamente como información, es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización. Eso es lo que la escuela "da por sabido", ocultando así sistemáticamente, a quienes más lo necesitan, para qué sirve la lengua escrita. Y al ocultar esta información, discrimina. Porque es imposible obtener esta información fuera de los actos sociales que la convierten en funcional. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas se presenta la escritura como un "objeto en sí", importante dentro de la escuela ya que regula la promoción al año escolar siguiente, y también importante "para cuando sea grande", sin que se sepa en realidad de qué manera ese "saber hacer" estará ligado a la vida adulta (¿prestigio social?, ¿condiciones de trabajo?, ¿acceso a mundos desconocidos?).

LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DEL APRENDIZAJE

En el transcurso de los siglos la escuela (como institución) ha operado una trasmutación de la escritura. De objeto social la ha transformado en objeto exclusivamente escolar, ocultando al mismo tiempo sus funciones extra-escolares: precisamente aquellas que dieron históricamente origen a la creación de las representaciones escritas del lengua-

je. Es imperioso —pero nada fácil de lograr —restablecer al nivel de las prácticas escolares una verdad elemental: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa.

La escuela (como institución) se ha convertido en custodia de este objeto social que es la lengua escrita, y solicita del sujeto en proceso de aprendizaje una actitud de respeto ciego frente a ese objeto, que no se propone como un objeto sobre el cual se puede actuar sino como un objeto para ser contemplado y reproducido fielmente, sin modificarlo.

Esa actitud de respeto ciego se manifiesta en los más mínimos detalles. El aprendiz debe respetar cuidadosamente la forma de las letras y reproducirlas siguiendo un modo de trazado que se le impone. Se le oculta así que las formas de las letras no son fijas sino que, al igual que las unidades de la lengua, no se definen aisladamente sino en función de todas las otras, y que cada una tiene una definición diferente en los distintos “tipos” de letra (impresita, cursiva, ornamentales, etc.); se le oculta así que, dentro de cada “tipo”, cada letra tiene un rango permitido de variaciones irrelevantes (porque no afectan su identificación) y un rango definido de variaciones relevantes (porque afectan su identificación).

El aprendiz debe respetar cuidadosamente la ortografía desde el inicio, como si “el ropaje gráfico” de cada palabra estuviera dado desde toda la eternidad; se le oculta así que la escritura —tanto como la lengua oral— son objetos que evolucionan, y que si bien hay poderosas razones para mantener, dentro de ciertos límites, la norma ortográfica establecida, ésta no es sino una convención útil que permite la comunicación a distancia entre hablantes que comparten la misma lengua pero no el mismo dialecto (y que, por lo tanto, van a leer el mismo texto con pronunciaci3nes muy diferentes según cuál sea la variante de la lengua que ellos aprendieron en sus primeros años de vida).

Se le exige al aprendiz, desde el inicio, que pronuncie como está escrito, invirtiendo así las relaciones fundamentales entre habla y escritura: *no son las letras las que “se pronuncian” de cierta manera; son las palabras las que se grafican de cierto modo*. Se le exige al aprendiz, desde el inicio, un respeto ciego hacia lo que un texto “dice”, exactamente, independientemente de lo que “quiera decir”; el respeto por la forma se pone por delante de cualquier intento de interpretar el contenido, porque se teme que los intentos por interpretar lleven a anticipar significado, y que esta anticipación lleve a la sustitución léxica o a la paráfrasis en desmedro de la forma; se invierte también así la relación fundamental entre forma y significado: lo primero es lo que se quiere decir; la escritura —tanto como la lengua oral— nos ofrece múltiples opciones para decirlo (más o menos afortunadas, más o menos precisas, más o menos pertinentes en cierto contexto comunicativo, más o menos bellas, originales o expresivas).

Por más que se repita en las declaraciones iniciales de los métodos, manuales o

programas, que el niño aprende en función de su actividad, y que hay que estimular el razonamiento y la creatividad, las prácticas de introducción a la lengua escrita desmienten sistemáticamente tales declaraciones. La enseñanza en este dominio sigue apegada a las prácticas más envejecidas de la escuela tradicional, aquellas que suponen que sólo se aprende algo a través de la repetición, la memorización, la copia reiterada de modelos, la mecanización.

Toda esa práctica transmite ciertos mensajes, a menudo contradictorios. Al mismo tiempo que se presenta a la escritura como un objeto inmutable (no como el producto de una práctica histórica) y como un objeto “en sí” casi sacralizado (no como un poderoso instrumento en las acciones sociales), se proponen al niño oraciones para leer y para copiar que constituyen una afrenta a la inteligencia infantil. Hay niños que llegan a la escuela sabiendo que la escritura sirve para escribir cosas inteligentes, divertidas o importantes. Esos son los que *terminan* de alfabetizarse en la escuela, pero empezaron a alfabetizarse mucho antes, a través de la posibilidad de entrar en contacto, de interactuar con la lengua escrita. Pero hay otros niños, precisamente aquellos de los que se habla en el Proyecto Principal, que necesitan de la escuela para apropiarse de la escritura. Pero esas prácticas escolares no les permiten apropiarse de nada: terminarán siendo meros reproductores de signos extraños.

Con base en una serie de experiencias innovadoras de alfabetización que se vienen desarrollando en distintos países latinoamericanos (a las que me referiré más adelante) parece factible plantear de una manera diferente los objetivos de la alfabetización de niños (al menos de los niños de zonas urbanas marginadas, que constituyen una de las poblaciones meta del Proyecto Principal). En dos años de escolaridad esos niños pueden lograr una alfabetización de mejor calidad, entendiendo por ello:

- comprensión del modo de representación del lenguaje que corresponde al sistema alfabético de escritura (diferenciándolo de la escritura matemática, que corresponde a un sistema ideográfico);
- comprensión de las funciones sociales de la escritura, que determinan diferencias en la organización de la lengua escrita y, por lo tanto, generan diferentes expectativas con respecto a lo que puede encontrarse escrito en los múltiples objetos sociales que son portadores de escritura (libros, periódicos, envases de productos comestibles o de medicamentos, cartas, letreros en la vía pública, etc.);
- lectura comprensiva de textos que corresponden a distintos registros de lengua escrita (textos narrativos, informativos, periodísticos, instrucciones, cartas, recados, listas, etc.), enfatizando la lectura silenciosa más que la oralización convencional;
- producción de textos respetando los modos de organización de la lengua escrita que corresponden a esos registros diferentes;

- actitud de curiosidad y falta de temor frente a la lengua escrita.

En esos dos años iniciales pueden lograrse objetivos pero es difícil pretender, además, una adecuación completa a los aspectos ortográficos normativos, sin distorsionar desde el inicio el proceso de apropiación de la escritura.

Es preciso ser honestos sobre este punto. La corrección ortográfica aparece casi siempre como uno de los tantos objetivos que no se cumplen. En particular, hay que distinguir la corrección ortográfica que es producto de la copia de la que corresponde a la producción libre. En la producción libre es preciso tener una larga experiencia como lector para poder anticipar la forma convencional de las palabras de baja frecuencia, para poder anticipar las separaciones convencionales entre las palabras, el uso de mayúsculas y signos de puntuación. Lo importante, en el primer período de la alfabetización, es saber ubicar correctamente la duda ortográfica. Por ejemplo, es legítimo dudar, en castellano, si una palabra que se inicia con vocal lleva hache inicial, pero no es legítimo tener la misma duda en el caso de una palabra que se inicia con consonante; es legítimo dudar entre *b* y *v*, entre *ll* o *y*, pero no frente a todas las letras de cada palabra. Muchísimos niños, después de uno o dos años de escolaridad, ni siquiera saben ubicar correctamente la duda ortográfica, lo que genera una inseguridad sistemática.⁷

Aclaremos también, aunque no pueda ser desarrollado en detalle en un trabajo de este tipo, que utilizamos la expresión “apropiación de la escritura” con un sentido técnico y no meramente ideológico. Hay una diferencia sustancial entre plantear como objetivo de la alfabetización la adquisición de una técnica de transcripción de formas gráficas en formas sonoras, y plantear como objetivo la comprensión del modo de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales.

LAS DIFICULTADES INNECESARIAS Y SU ROL DISCRIMINADOR

Los niños son fácilmente alfabetizables, a condición de que descubran, a través de contextos sociales funcionales, que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido (como tantos otros objetos de la realidad a los cuales dedican sus mejores esfuerzos intelectuales).

⁷ Algunos se preguntan, por ejemplo, si “mano” se escribe “con la ma de mamá”, si “dado” se escribe con /d/ de “dedo”, e incluso hemos registrado preguntas tan absurdas como ésta: “¿gato se escribe con la /g/ de gato?”.

Son los adultos quienes han dificultado el proceso imaginando secuencias idealizadas de progresión acumulativa, estimulando modos idealizados de habla que estarían ligados a la escritura, y construyendo definiciones de lo fácil y lo difícil que nunca tomaron en cuenta de qué manera se define lo fácil y lo difícil para el actor principal del aprendizaje: el niño. Todo eso ha llevado a hacer al proceso más difícil de lo que debería ser, a producir fracasos escolares innecesarios, a estigmatizar a una gran parte de la población, y a convertir la experiencia de alfabetización en una experiencia literalmente traumática para muchos niños.

Tomemos cada uno de estos puntos. A partir de la idea de que cada letra representa de manera precisa un sonido de la lengua se tiende a corregir, con la pretensión de homogeneizar, la pronunciación. Es preciso enfatizar que esta dimensión que estamos considerando es independiente de las metodologías precisas de enseñanza que se practiquen (aunque aparezca con mayor relevancia en los llamados métodos fonéticos o silábicos). Como la escritura es prestigiosa, se pasa de allí con gran facilidad a suponer que representa las variantes prestigiosas de la lengua, o sea las variantes dialectales que corresponden, en los distintos países de la región, a la llamada "lengua culta", y que es más correcto caracterizar como el modo de habla de los grupos poderosos dentro de la sociedad y/o el modo de habla del centro político y cultural del país. El resultado inmediato es, en todas las regiones, el mismo: se rechaza el modo de habla de los niños de grupos socialmente marginados como inconveniente para acceder a la escritura. Es preciso enfatizar que el rechazo lingüístico es uno de los mecanismos de discriminación, al interior de la escuela, con mayores consecuencias para el niño. Primero porque al rechazar una variante dialectal se está rechazando no solamente al niño sino a su grupo social de pertenencia; segundo, porque nadie puede cambiar su forma de habla por un acto de voluntad individual (todos llevamos la marca lingüística no sólo de nuestra lengua materna sino de la variante dialectal de esa lengua que aprendimos como primera, aunque podemos, por supuesto, adquirir otras variantes dialectales tanto como podemos adquirir otras lenguas); tercero, porque las profesoras —que tampoco suelen hablar las variantes prestigiosas— operan una idealización de su propia percepción del habla que crea distorsiones lingüísticas a veces caricaturescas; cuarto, porque la escuela no puede, por más que lo pretenda, modificar la lengua oral de la comunidad (excepto, y en mínima medida, a nivel lexical).

No hay ninguna prueba empírica que permita concluir que es necesario cierto modo de pronunciación para acceder a la lengua escrita. Más bien, hay experiencia empírica de lo contrario: en los distintos países latinoamericanos de lengua hispana, los grupos privilegiados de la población se alfabetizan sin dificultad, a pesar de las marcadas diferencias dialectales que existen entre las llamadas "formas cultas" de habla de esos diferentes países.

Toda escritura alfabética tiene como principio fundamental el marcar las diferencias sonoras a través de diferencias gráficas, pero en el devenir histórico se producen inevitablemente desfasajes entre este principio general y las realizaciones concretas de los usuarios. Esto es así por dos razones. La primera tiene que ver con una variable temporal: las ortografías de las lenguas escritas evolucionan mucho más lentamente que el habla. La segunda razón es de carácter espacial: en la medida en que una lengua se extiende a un número creciente de usuarios dispersos en un área geográfica amplia, surgen variantes dialectales que se apartan en mayor o menor medida de lo que se representa por escrito. Por estas dos razones (además de varias otras que pueden agregarse), es falso suponer que la escritura representa el habla, o un modo idealizado de habla. *La escritura representa la lengua, y no el habla.* Cualquier intento de justificar la ortografía a partir de la pronunciación lleva a rechazar las variantes de habla de los niños de las poblaciones socialmente marginadas, y a dificultar su aprendizaje. Esta es una de las razones fundamentales por las cuales la corrección ortográfica no puede exigirse en las primeras etapas de la alfabetización, a riesgo de distorsionar el proceso desde sus mismos comienzos.

La pedagogía de la lecto-escritura se ha dedicado insistentemente a una polémica infructuosa sobre los métodos. Todas las metodologías construyen *secuencias idealizadas de progresión acumulativa*, los famosos “pasos metodológicos”, que van de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, con una definición de esos términos hecha “desde afuera”, sin ni siquiera dudar que esas definiciones puedan no corresponder a lo que es difícil o complejo para el niño.

Todas esas metodologías —por diferentes que parezcan— tienen mucho en común. Lo más importante es la decisión acerca del orden de presentación de las unidades elegidas (sean éstas las letras —confundidas muy a menudo con los fonemas—, las sílabas, las palabras o las oraciones). Ese orden de presentación está sustentado en una concepción subyacente acerca del proceso de aprendizaje, que es visto fundamentalmente como un proceso acumulativo de informaciones (por más que se diga lo contrario en las páginas de introducción). Si el punto de partida son las letras, hay una secuencia predeterminada para presentarlas (iniciando generalmente con las vocales); si el punto de partida son las sílabas, también hay una secuencia predeterminada (iniciando con las sílabas directas, y generando las famosas secuencias del “ma-me-mi-mo-mu”, “pa-pe-pi-po-pu”, etc.); y lo mismo vale para las palabras (en el método de palabra generadora) o para las oraciones (donde el inicio más frecuente lo constituyen las oraciones declarativas breves).

Digamos de inmediato que la decisión acerca de cuáles pueden ser los elementos iniciales propuestos para el aprendizaje da materia a múltiples discusiones. Para dar sólo un ejemplo: si se decide empezar por las letras, ¿cómo se determina cuáles han de ser las primeras? ¿Las letras más frecuentes en la escritura de la lengua? ¿Las que son

más fáciles de graficar? ¿Las que con mayor facilidad pueden pronunciarse aisladamente? ¿Las que tienen un valor sonoro unívoco? ¿Las que corresponden a los primeros sonidos emitidos en el aprendizaje de la lengua oral? Es natural que ello genere polémicas y enconadas discusiones entre los pedagogos.

Curiosamente, nadie se pregunta nada semejante con respecto al proceso de adquisición de la lengua oral. Allí no hay polémicas metodológicas porque se trata de un aprendizaje extra-escolar. A ninguna madre se le ocurre ocultarle a su hijo ciertos fonemas de la lengua porque son difíciles: ellas hablan y cantan a sus hijos sin preocuparse por saber cuáles fonemas están presentando y en qué orden lo están haciendo. Y las otras personas que rodean al niño hablan entre sí, permitiendo que los niños los escuchen, aunque supongan que no pueden entender todo lo que escuchan. En otros términos, nadie le niega a los niños acceso a la información lingüística antes de que sean hablantes; nadie propone un plan de presentación de esa información lingüística en una secuencia predeterminada. Esa información lingüística se presenta en contextos funcionales, lo que permite que el niño construya significados plausibles para los sonidos emitidos.

Las secuencias pedagógicas con respecto a la lengua escrita proceden de una manera completamente opuesta: las letras, las sílabas, las palabras o frases se presentan en un cierto orden, en dosis prefabricadas, iguales para todos, para evitar riesgos; se niega acceso a la información lingüística hasta que se haya cumplido con los rituales de la iniciación; no se permite al niño “escuchar lengua escrita” (en sus diferentes registros) hasta que él mismo no pueda leer; la lengua escrita se presenta fuera de contexto (el maestro no lee para informarse ni para informar a otros, sino “para enseñar a leer”; no escribe para comunicar o para conservar información, sino para “enseñar a escribir”).

En el caso del aprendizaje de la lengua oral, los adultos que rodean al niño manifiestan regocijo cuando el niño hace sus primeros intentos por comunicarse oralmente. Nadie espera que, desde la primera palabra emitida, la pronunciación sea correcta. Nadie espera que, desde las primeras combinaciones de palabras que logre producir, la sintaxis sea perfecta. Todos intentan comprender lo que el niño dijo, suponiendo que algo quiso decir, y dan *feed back* lingüístico al responder a sus demandas parafraseando, cuando les parece necesario, la emisión infantil (es decir, retraduciendo en el código adulto el significado identificado en la emisión infantil).

En el caso de la lengua escrita el comportamiento de la comunidad escolar es marcadamente opuesto.

Cuando el niño hace sus primeros intentos por escribir se lo descalifica de inmediato porque “hace garabatos”. Desde las primeras escrituras el trazado debe ser correcto y la ortografía convencional. Nadie intenta comprender lo que el niño quiso escribir, porque se supone que no puede escribir nada hasta no haber recibido la instruc-

ción formal pertinente (en realidad: que es mejor que no escriba hasta no saber graficar de modo conveniente). Nadie intenta retraducir lo que el niño escribió, porque se le niega el derecho a acercarse a la escritura por un camino diferente al indicado por el método elegido por el maestro.

Las investigaciones sobre los procesos de adquisición de la lengua oral muestran claramente que la repetición juega un rol muy limitado en ese proceso. Sabemos que los niños aprenden mucho más tratando de construir que repitiendo lo que otros dijeron. En lengua escrita esos procesos de construcción están vedados. A ninguna de las metodologías en boga en la región se le puede ocurrir suponer que, desde el inicio del proceso de alfabetización, los niños pueden tratar de escribir palabras que nunca antes copiaron, y que esos intentos por construir una representación son tan importantes en este aprendizaje como los intentos por decir algo en lengua oral. A ninguna de esas metodologías se le ocurre dar instrumentos al profesor para saber leer —es decir, interpretar— esas producciones infantiles, para poder traducirlas sin descalificarlas (tal como lo hacemos en lengua oral, donde tratamos de entender lo que el niño dijo, diciéndolo a nuestra manera, sin necesidad de descalificar su emisión con un “tú no sabes hablar”).

En lengua oral le permitimos al niño que se equivoque al producir tanto como al interpretar, y que aprenda a través de sus intentos por hablar y por entender el habla de los otros. En lengua escrita todas las metodologías penalizan continuamente el error, suponiendo que sólo se aprende a través de la reproducción correcta, y que mejor no tratar de escribir ni de leer si no se está en condiciones de evitar el error. La consecuencia inevitable es la inhibición: los niños no intentan leer ni escribir, y por lo tanto no aprenden.

En lengua oral no se aprende un fonema por vez, ni una sílaba ni una palabra por vez. Las palabras se aprenden, de desaprenden, se definen y se redefinen continuamente. No hay proceso acumulativo simple, unidad por unidad, sino organización, desestructuración y reestructuración continua. Los niños tratan de ir sistematizando lo que aprenden (en el aprendizaje del lenguaje y en todos los dominios del conocimiento), ponen a prueba la organización lograda a través de actos efectivos de utilización del conocimiento adquirido, y reestructuran cuando descubren que la organización anterior es incompatible con los datos de la experiencia. Son activos por naturaleza; no se trata de que haya que motivarlos para que lo sean. Lo desmotivante, lo que dificulta el aprendizaje, es impedir estos procesos de organización de la información.

Esto no significa que el proceso de adquisición de la lengua escrita sea “natural y espontáneo”, que el maestro se limite a ser un espectador pasivo ni que baste con rodear al niño de libros para que aprenda solo. Es un proceso difícil para el niño pero no más difícil que otros procesos de adquisición del conocimiento. Es un proceso que exige tener acceso a la información socialmente vehiculizada, ya que algunas de las

propiedades de la lengua escrita sólo se pueden descubrir a través de otros informantes y de la participación en actos sociales donde la escritura sirve para fines específicos. No es un proceso lineal sino un proceso con períodos precisos de organización, para cada uno de los cuales hay situaciones conflictivas que pueden anticiparse. Esos conflictos cumplen un rol constructivo en el proceso (no cualquier conflicto, sino algunos muy específicos); el trabajo de la profesora es crucial en la identificación de la naturaleza de las dificultades que se presentan, algunas de las cuales representan problemas que deben ser enfrentados por los niños. La escritura les presenta desafíos intelectuales, problemas que hay que resolver, precisamente para llegar a entender cuáles son las reglas de construcción internas al sistema.

PRODUCCIÓN DE MATERIALES

Un factor a menudo mencionado como necesario para facilitar las acciones de alfabetización es la producción de materiales. Al respecto es preciso distinguir tres tipos de materiales:

- a) *Materiales dirigidos a los maestros como un modo de vehiculizar una propuesta pedagógica y de hacerles llegar información actualizada que les ayude a pensar críticamente en su propio quehacer profesional.* Esos materiales son útiles en la medida en que se evita la versión “recetario culinario” (es decir, use tales ingredientes en tal orden y obtendrá un resultado comestible). Esos recetarios existen en abundancia y sólo contribuyen a desprofesionalizar al maestro, que delega en ellos la responsabilidad del resultado obtenido, y cambia de recetario siguiendo las modas o corrientes de opinión con las que por azar se encuentre, sin poder distinguir cuánto hay de nuevo en lo que así se ofrece (y que, muy a menudo, no consiste sino en presentar con apariencia moderna las más tradicionales ideas sobre el asunto).
- b) *Materiales para leer* (no para aprender a leer, sino para leer). Estos son esenciales, y tanto más necesarios cuanto más nos alejamos de las zonas urbanas. Ya hay en la región experiencia acumulada sobre la producción de esos materiales (por parte de agencias gubernamentales y por parte de editoriales privadas). En cada aula de alfabetización debe haber un “rincón o área de lectura” donde se encuentren no sólo libros bien editados y bien ilustrados sino cualquier tipo de material que contenga escritura (periódicos, revistas, diccionarios, folletos, envases y etiquetas comerciales, envases de medicamentos de uso común, etc.). Cuanto más variado ese material, más adecuado para realizar con él acciones diversas de exploración, de clasificación, de búsqueda de semejanzas y diferencias, y para que el maestro, al leerlos en voz alta, dé información sobre “lo que puede esperarse de un texto” en

función de la categorización del objeto que lo vehiculiza. Insisto: la variedad de materiales no sólo es recomendable (mejor dicho, indispensable) en el medio rural, sino en cualquier lugar donde se realice una acción alfabetizadora. Cuando los niños tienen en sus casas otros materiales de lectura no es tan grave que en la escuela se use un único texto. Resulta grave precisamente cuando el ambiente escolar es prácticamente el único ambiente alfabetizador existente.

Se objetará que, al dejar entrar todo tipo de material escrito en el aula, se introducen materiales de calidad dudosa, tanto desde el punto de vista estilístico como ideológico. A lo primero, cabe responder que poco se puede elogiar la calidad estilística de los textos de iniciación a la lectura (particularmente los de carácter comercial). A lo segundo corresponde señalar que ellos permiten una lectura crítica desde el comienzo de la alfabetización, dando la ocasión al maestro para señalar que es legítimo dudar de la veracidad de lo que se escribe (tanto como es legítimo dudar de la veracidad de lo que se dice).

- c) *Materiales para alfabetizar*. Ha llegado el momento de desmitificar tal tipo de materiales, que no sólo *no* son necesarios, sino que son a menudo contraproducentes. Para alfabetizar hay que tener acceso a la lengua escrita (tanto como para aprender a hablar hay que tener acceso a la lengua oral) y es eso lo que está ausente de las famosas cartillas o manuales “para aprender a leer”. En esos manuales se presentan oraciones estereotipadas imposibles de encontrar en textos con función comunicativa, informativa o puramente estética. “Mi mamá me ama”, “mamá amasa esa masa”, “ese oso se asoma”, “Susi asa sus sesos sosos” son pseudo-enunciados que sólo existen en los manuales escolares, que no comunican nada, que no informan acerca de nada, y que los niños deben aceptar sin preguntar “¿qué quiere decir?”.

Por supuesto se conoce cuál es la justificación de tales prácticas ancestrales: se trata de que el niño comprenda la mecánica de la codificación; después —y solamente después— podrá hacer algo inteligente. Esto es tan poco racional como suponer que se aprende mejor matemáticas aprendiendo primero a recitar mecánicamente la serie de los números y los resultados de las operaciones, para poder pensar después. O tan absurdo como si, para aprender la lengua oral, hiciéramos hacer primero a los niños ejercicios de fonación obligándolos a decir cosas sin sentido para que pudieran comunicarse oralmente después.

El problema es que los niños tienden espontáneamente a pensar, y toda propuesta pedagógica que los obligue a renunciar a comprender dificulta el aprendizaje. El problema es que la escritura es ante todo representación del lenguaje, y todo lo que la aleje del lenguaje convirtiéndola en una secuencia gráfica sin significado la deforma hasta caricaturizarla. En última instancia, no se está presentando al niño el real objeto de su aprendizaje, sino un sustituto caricaturesco. Por mejor intencionados que sean

los manuales o cartillas, ellos introducen siempre un elemento de rigidez en el aprendizaje que dificulta la necesaria adaptación a los requerimientos individuales y grupales. Por el solo hecho de presentar las hojas ordenadas, sugiere un orden de presentación (aunque no lo recomiende), y como son producidos en los centros urbanos con capacidad económica para hacerlos, es difícil que tomen en cuenta variantes dialectales y regionales dentro de un mismo país.

De norte a sur en la región se presentan frases donde sujetos llamados "Memo", "Pepe" o "Susi" "aman, miman o beben", sin que tenga la menor importancia preguntarse si hay algún niño con esos nombres en el grupo escolar. Y, sin embargo, eso importa: ningún nombre puede reemplazar al propio nombre de cada quien como una de las primeras escrituras llenas de significado. Cualquiera sea la dificultad ortográfica que ese nombre conlleve, ningún otro puede sustituir al nombre verdadero en el proceso de apropiación de la lengua escrita.

Las secuencias didácticas tradicionales se asientan sobre una serie de falsas presuposiciones, que se mantienen con la inercia de los hábitos adquiridos y que resisten a cualquier análisis racional. No sería demasiado grave si no fuera porque esas prácticas hacen aún más difícil el proceso para quienes la escolarización es ya una empresa de "alto riesgo".

LA ATENCIÓN A LA POBLACIÓN DE 4 A 6 AÑOS EN RELACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN

Es innegable que ha habido en la región una reconsideración del rol de los servicios educativos para la población infantil de 4 a 6 años (o de 5 a 7, dependiendo de la edad oficial de ingreso a la primaria). Entre 1970 y 1983 la cantidad de niños incorporados al sistema preescolar se incrementa en alrededor de 260%. Esto no significa, por supuesto, que la cobertura sea amplia sino que se trata de un área a la cual sólo en estas dos últimas décadas se le está otorgando la atención que merece. Por otra parte, tal como se señala en documentos UNESCO relacionados con el Proyecto Principal (ED-84/PROMEDLAC/3) "las estadísticas de educación preescolar son hasta ahora muy débiles y no se tiene registro exacto de la inscripción en este nivel educativo".

No cabe duda que la extensión de estos servicios educativos está mal distribuida en las distintas zonas geográficas: este crecimiento parece concentrarse en las zonas urbanas, donde hay una demanda creciente vinculada a la incorporación de la mujer a las actividades productivas y una conciencia creciente, por parte de sectores con fuertes aspiraciones educativas para sus hijos, de la importancia de las adquisiciones que pueden lograrse en ese período de edad con respecto a la escolaridad posterior. También resulta muy variable el grado de participación estatal en el incremento de la

atención educativa a los niños de esas edades (4-5 años). Tres ejemplos resultan ilustrativos: en México la participación estatal es del 93%, en Argentina del 68% y en Colombia sólo el 38%. (Datos de 1983).⁸

En relación a la alfabetización, las políticas relativas a este nivel educativo (mal llamado pre-escolar) han oscilado entre dos posiciones extremas: anticipar la iniciación a la lecto-escritura, asumiendo algunos de los contenidos (y, sobre todo, de las prácticas) que corresponden tradicionalmente al primer año de la primaria, o bien —posición opuesta— evitar que el niño entre en contacto con la lengua escrita.

Veamos las razones que subyacen a ambas posiciones extremas. La introducción de contenidos y prácticas de la primaria en los grupos preescolares suele responder a dos tipos de demandas de origen y motivación diferente. En el caso de las instituciones de carácter público, esto suele ocurrir cuando la primaria enfatiza que los niños llegan “mal preparados”, y que por eso es imposible lograr los objetivos que fijan los planes y programas. A fin de “preparar mejor a los niños” las instituciones preescolares suelen entonces introducir ejercicios de discriminación de formas gráficas, planas de grafismos y a veces identificación de letras (las vocales, en particular). En el caso de las instituciones de carácter privado que atienden a hijos de padres de altas expectativas educativas, es muy común en la región que se establezca la alfabetización para el grupo de niños de 5 años, introduciendo allí todas las prácticas tradicionales de la primaria que corresponden al inicio de la escolaridad obligatoria.

La situación más frecuente en la región pareciera ser la siguiente: los niños que asisten a instituciones preescolares de carácter público se limitan a realizar actividades de socialización, y ejercitaciones de carácter perceptivo o motriz, en tanto que aquellos que asisten a instituciones preescolares de carácter privado y con elevadas cuotas de inscripción y colegiatura deben alfabetizarse antes de terminar el preescolar.

Podría caracterizarse la situación en estos términos: a los pocos niños pobres de la región que asisten a preescolares oficiales se les *impide* acercarse a la lengua escrita; a los muchos niños ricos de la región que asisten a preescolares privados se les *obliga* a alfabetizarse antes de los 6 ó 7 años.

Esto no debe ocultarse porque es uno más de los tantos indicadores que marcan claramente las diferencias educativas existentes en la región.

Así como los objetivos de alfabetización del inicio de la primaria necesitan redefinirse, también necesitan redefinirse los objetivos del preescolar con respecto a la alfabetización. No se trata, en ese nivel, ni de adoptar las malas prácticas de la primaria, siguiendo tal o cual método de enseñar a leer y escribir, ni de mantener a los niños asépticamente alejados de todo contacto con la lengua escrita. Esa es una falsa

⁸ Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO, 1985.

dicotomía, que se expresa en la famosa pregunta: ¿hay que enseñar a leer y escribir en el preescolar o no hay que enseñar? *Mi respuesta es simple: no hay que enseñar pero hay que permitirle al niño que aprenda.*

¿Cuál es la única manera de permitir a alguien —niño o adulto— que aprenda algo con respecto a cierto objeto de conocimiento? Permitirle que entre en contacto, que interactúe con ese objeto. Las prácticas del preescolar con respecto a otros objetos son perfectamente aplicables aquí. Cuando se quiere que los niños aprendan la diferencia entre cuerpos rígidos y cuerpos maleables se los pone en contacto con esos objetos (trozos de madera y de masa, por ejemplo) para que descubran, a través de sus acciones, que algunos resisten a la voluntad de deformarlos, en tanto que otros “se dejan deformar” más fácilmente; para que descubran que unos sirven como soporte y otros no; para que distingan entre las intenciones y las propiedades objetivas de los objetos físicos. No hace falta dar ninguna clase de física en preescolar, pero sí hace falta dar ocasiones para que se descubran algunas propiedades físicas elementales.

De la misma manera, no hace falta dar ninguna clase de alfabetización en preescolar, pero sí es posible dar múltiples ocasiones para ver, escribir y escuchar leer a la maestra; para explorar semejanzas y diferencias entre textos escritos; para explorar el espacio gráfico y distinguir entre dibujo y escritura; para preguntar y ser respondido; para intentar copiar o construir una escritura; para manifestar su curiosidad por comprender esas marcas extrañas que los adultos ponen en los más diversos objetos.

El objeto debe estar presente para que alguien pueda elaborar conocimientos acerca de ese objeto. Las verdades más elementales necesitan ser enunciadas enfáticamente, y en voz alta, cuando hablamos de educación, donde los pseudo-tecnicismos han obnubilado el pensamiento inteligente.

Contra-argumento: no se puede permitir al niño que entre en contacto con un objeto antes de tener las condiciones necesarias de “madurez”. Precisamente un ejemplo de pseudo-tecnicismo. La maduración en cuestión no puede ser exclusivamente biológica porque entonces no habría pueblos ágrafos ni adultos analfabetos. Basta con analizar los “ejercicios de maduración” que se proponen para el “aprestamiento”, “preparación” o “prontidão” para la lengua escrita, para darse cuenta que lo que se está preparando es la mano que tome el lápiz y haga trazados controlados; el ojo para que distinga entre formas cerradas y abiertas, curvas y rectas, orientación arriba/abajo y derecha/izquierda; el oído para que distinga diferencias sonoras desligadas del significado, y el aparato fonatorio para que pronuncie aisladamente los sonidos que nunca se producen aisladamente en el habla. De ninguna manera se está preparando la inteligencia del niño para comprender ese modo particular de representación del lenguaje que es el sistema alfabético de escritura. Una idea elementarista y asociacionista subyace a esas ejercitaciones: el niño en su integridad psicológica desaparece y se convierte en una suma de elementos aislados (una mano, un par de ojos,

un aparato para registrar y otro para producir ruidos extraños). Y también desaparece la lengua y la escritura como tales (esta última deja de ser representación para convertirse en mero conjunto de formas gráficas).

Estos ejercicios de preparación han dado lugar, además, a un muy rentable mercado editorial, y gozan de gran popularidad entre las profesoras de preescolar porque vienen respaldados por la autoridad que confieren los “pseudo-tecnicismos” y porque les facilitan la tarea: un ejercicio cada día, sin necesidad de preguntarse cuál será el siguiente ni por qué es éste y no otro (si en el libro aparece “después”, por algo será...). Eso que facilita la tarea a la profesora es lo que contribuye a desprofesionalizarla, en la medida en que delega en una fuente extraña la responsabilidad de la conducción del aprendizaje. Lo que es peor aún: eso que facilita la tarea a la profesora no ayuda para nada a los niños. Porque la atención a los aspectos formales de la escritura es lo más fácil de adquirir sin que eso ayude en absoluto a entender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa.

Ya que lo que estoy diciendo es totalmente contrario a las prácticas más difundidas, me permitiré presentar algunos datos que sustentan la afirmación precedente. Estos datos corresponden a una muestra inicial de 959 niños, seguidos a intervalos regulares durante el primer año escolar. Esa muestra fue elegida al azar, pero en zonas predeterminadas: escuelas públicas de tres ciudades de México (Monterrey, Mérida y México, D.F.), escuelas que durante cinco años consecutivos presentaban cifras de fracaso escolar superiores al promedio estatal o nacional. En cada entrevista solicitamos a los niños que escribieran algunas palabras y una oración. Las palabras escogidas no corresponden al “repertorio clásico” del inicio de la escolaridad, precisamente para poder observar cómo construyen los niños una representación escrita (por oposición a la copia o a la reproducción diferida). (Ver Cuadro 1).⁹

⁹ Para un análisis más detallado de estos datos ver E. Ferreiro. “La complejidad conceptual de la escritura”. En: L. F. Lara y F. Garrido (eds.). *Escritura y alfabetización*. Ed. del Ermitaño, México, 1986.

CUADRO 1

	1 ^a . entrev. (N=959)	2 ^a . entrev. (N=925)	3 ^a . entrev. (N=907)	4 ^a . entrev. (N=886)
Linearidad	98.5%	99.6%	99.8%	100%
Orientación (izq. a der.)	94.5%	97.5%	99.5%	99.8%
Ausencia total de pseudoletas	81.7%	92.7%	98.3%	99.3%
Ausencia total de números	79.1%	87.2%	86.3%	98.2%
Escritura en sistema alfabético	1.3%	11.1%	44.1%	62.2%
Escritura con utilización de los valores sonoros convencionales de las letras	-	2.5%	27.0%	42.7%

Los cuatro primeros indicadores corresponden a la presencia, en la escritura de estos niños, de algunas de las características formales de la escritura. Toda escritura consiste en una serie de grafías que se suceden en un orden lineal; la linearidad aparece en casi todos los niños entrevistados (98.5%) en las primeras semanas del año escolar, antes de que comience la instrucción formal. En nuestro sistema de escritura, las grafías ordenadas linealmente se orientan de izquierda a derecha, esta orientación convencional es ya reconocida por casi todos los niños al inicio del año escolar (94.5%). El conjunto de las formas gráficas que denominamos “letras” es un conjunto arbitrario; hay muchas otras formas gráficas que podríamos considerar “cuasi-letras” o “pseudo-letras”; utilizando un criterio estricto (ausencia *total* de formas no convencionales) ocurre que un porcentaje muy elevado de niños grafican de esta manera ya desde el inicio del año (81.7%); los que aún no dominan el conjunto de las formas convencionales aprenden éstas sin dificultad en pocos meses de escolaridad. El conjunto de las formas gráficas que denominamos “números” es también un conjunto arbitrario; distinguirlas de las letras (a pesar de los muchos rasgos gráficos compartidos) indica ya una buena posibilidad de discriminación y de reproducción de formas arbitrarias; utilizando un criterio igualmente estricto (ausencia *total* de números en sus escrituras) resulta que una cantidad importante de niños (79.1%) grafica así antes de que se les enseñe a escribir.

Recordemos que no estamos trabajando con una muestra representativa del nivel nacional, sino con niños provenientes de zonas escolares “de alto riesgo educativo” (o sea, niños pobres provenientes de escuelas pobres de la periferia o de los enclaves de miseria de las grandes concentraciones urbanas).

Cuando pasamos a considerar otros indicadores, los porcentajes disminuyen

drásticamente: apenas 1.3% de esos niños escribe siguiendo los principios de base del sistema alfabético, y ninguno lo hace utilizando las letras con su valor sonoro convencional al inicio del año escolar. Lo grave es constatar que esas cifras avanzan muy lentamente, y que al final del año escolar apenas el 62.2% da muestra de haber comprendido el modo de funcionamiento de la representación alfabética, y muchos menos aún (42.7%) son consistentes en el uso de las letras con su valor sonoro convencional. Aclaremos que para evaluar esto *no* tomamos en cuenta la ortografía convencional, sino letras “posibles” en cierta posición, cuando hay más de una alternativa para graficar una secuencia sonora (por ejemplo, la escritura *cavayo* es aceptable, según este criterio). Si hubiéramos exigido ortografía convencional los porcentajes serían mucho más bajos.

La consecuencia es muy clara: el aprendizaje de los aspectos gráficos, “externos” con respecto al sistema (puesto que no lo definen como tal, ya que cualquiera de ellos puede cambiar sin afectar a la naturaleza del sistema alfabético), es un aprendizaje fácil de realizar. Incluso para niños de estas condiciones, puede afirmarse que es un aprendizaje que se inicia en contextos extra-escolares (sólo la mitad de la muestra tenía antecedentes preescolares, y todos los porcentajes relativos a estos indicadores son superiores al 79%), y se completa rápidamente en un año de escolaridad. Estos resultados permiten arrojar serias dudas sobre los programas de “preparación” que se concentran precisamente en lo que es más fácil de adquirir. Lo que realmente es difícil para estos niños es comprender, como ya dijimos, qué es lo que representa la escritura y cómo lo representa.

EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DE ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS

Las experiencias alternativas de alfabetización de niños cuyo desarrollo he seguido atentamente utilizan como información básica los descubrimientos sobre la psicogénesis de la lengua escrita en el niño, resultado de trabajos de investigación que inicié en 1974 junto con Ana Teberosky y un grupo de colegas, y que luego han recibido amplia confirmación en diferentes países y lenguas.¹⁰ Me referiré exclusivamente a las expe-

¹⁰ No puedo intentar resumir los resultados de esas investigaciones en los límites de este trabajo. Las referencias en español y portugués de más fácil acceso son las siguientes:

E. Ferreiro y A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1979 (20ª edición, 1999). (Traducción al inglés, 1982; al italiano, 1985; al portugués, 1986).

Traducido al portugués: *Psicogénesis da língua escrita*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1986.

E. Ferreiro. *Reflexões sobre alfabetização em processo*. Cortez Editora, Sao Paulo, 1985. (24ª edición, 2001).

E. Ferreiro. *Alfabetização em processo*. Cortez Editora, Sao Paulo, 1986. (15ª edición, 2004).

Edición simultánea en español: *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1986. (2ª edición, 1987).

riencias educativas realizadas dentro del sistema educativo oficial (dejando de lado las múltiples experiencias realizadas en escuelas privadas de clase media, que poco interesan a los fines del Proyecto Principal). La mayor parte de la experiencia acumulada concierne a niños de zonas urbanas marginadas. Contamos aún con poca experiencia relativa a los niños rurales. Esas experiencias tienen (o han tenido) tiempos variables de ejecución, determinados a veces por el “tiempo político” de un prefecto o de un gobernador. Esas experiencias, además, son particularmente interesantes porque:

- se refieren a niños en situaciones educativas diferentes: preescolares, inicio de primaria o repitentes (a veces multi-repitentes);
- se realizan en diferentes países de la región (México, Venezuela, Brasil, Argentina) y con niños que hablan diferentes variantes dialectales del castellano y del portugués;
- su nivel de extensión es muy variable: algunas a escala pequeña, donde se puede seguir en detalle el proceso de aprendizaje, y otras a gran escala (un municipio que es capital de estado; una red estatal completa; varios estados al interior del país);
- algunas se iniciaron a partir de una decisión de carácter político de las autoridades competentes y otras a partir de una decisión fundamentalmente técnica de esas mismas autoridades; otras se iniciaron a partir de grupos de maestros constituidos en tanto “grupos de autogestión” dentro de una zona escolar; otras comenzaron por la decisión de una directora o una maestra con iniciativa y voluntad suficiente como para tratar de modificar su práctica a partir de una convicción individual, aunque no contaran con auspicio oficial; otras, en fin, se generan a partir de una o varias personas vinculadas con centros de formación universitaria, uniéndose inquietudes de investigación con voluntad de servicio social.

A pesar de variar enormemente entre sí, esas experiencias comparten los objetivos de la alfabetización antes enunciados y algunos planteamientos fundamentales sobre el proceso de alfabetización que trataré de indicar esquemáticamente:

- a) Restituir a la lengua escrita su carácter de objeto social. Esto tiene múltiples consecuencias, algunas de las cuales son las siguientes: se usa la lengua escrita en contextos funcionales (ayudando al niño a descubrir que hace falta leer para enterarse de algo o para aprender algo nuevo; que hace falta escribir para estar seguros de recordar algo al día siguiente o para comunicarse con alguien ausente, etc.); el lugar de trabajo tiene el carácter de “ambiente alfabetizador”, con toda clase de materiales escritos y, además, un área o rincón de lectura; no sólo se dejan entrar las escrituras que están en las casas de los niños o en la comunidad sino que se sale

- a buscarlas (recorriendo las inmediaciones para descubrir dónde hay algo escrito, indagar por qué se escribió, anticipar qué podrá decir y leerlo).
- b) *Desde el inicio* (incluso en pre-escolar) *se acepta que todos en la escuela puedan producir e interpretar escrituras, cada quien a su nivel*: la maestra, como lo hacen los adultos alfabetizados, los niños, en el nivel de conceptualización que estén elaborando. La actitud que se adopta es similar a la que corresponde al aprendizaje de la lengua oral o al aprendizaje del dibujo: nadie espera desde el inicio verbalizaciones correctas o trazados gráficos perfectos, pero nadie niega a un niño en proceso de desarrollo el derecho al habla o la posibilidad de graficar. Esas producciones escritas o esos intentos de lectura son interpretados por la profesora (que debe estar en condiciones de reconocer su valor en la evolución) y por los otros niños, que pueden confrontarlas con las suyas propias y discutir acerca de ellas, ya que no todos están en el mismo nivel; la heterogeneidad de niveles se transforma en una ventaja en lugar de ser vista como un impedimento.
- c) *Se permite y se estimula que los niños inter-actúen con la lengua escrita, en los más variados contextos*. Esto significa: que escuchen a la profesora, sabiendo dónde y qué está leyendo, para descubrir que la lengua se organiza de maneras diferentes cuando la oralización corresponde a una lectura o cuando se habla sin leer; que exploren textos buscando semejanzas y diferencias; que usen el contexto para anticipar significados; que vean desde el inicio todas las letras. Pueden copiar si lo necesitan, pero también se estimula que escriban sin copiar; pueden preocuparse por los aspectos formales de la escritura, sin atender al significado o centrarse en el significado; pueden pedir y recibir información, y también pueden dar información, porque la profesora deja de ser la única que sabe en el salón (todos saben algo, cada quien a su nivel).
- d) *Se da acceso lo antes posible a la escritura del nombre propio*, porque esa escritura constituye una pieza clave dentro de la evolución, tal como lo han mostrado las investigaciones específicas sobre este punto.¹¹
- e) *No se sobre-valora al niño*, suponiendo que de inmediato comprenderá la relación entre la escritura y el lenguaje. *Tampoco se lo sub-valora*, suponiendo que nada sabe hasta que la profesora se lo enseñe. La alfabetización no es un estado al que se llega sino un proceso cuyo inicio es en la mayoría de los casos anterior a la escuela primaria y que no termina al finalizar la primaria.

¹¹ Para dar una idea más precisa mencionaré algunas actividades. Cada niño aprende a reconocer su nombre escrito del conjunto de los otros, utilizando ciertos índices (habitualmente la inicial); cuando la inicial es compartida es preciso buscar índices suplementarios y surgen los primeros “¿por qué?” (¿Cómo es posible que dos niños que no tienen el mismo nombre tengan la misma inicial?). Las letras empiezan a

f) *No se pide de inmediato corrección gráfica ni corrección ortográfica.* De la misma manera que en el aprendizaje de la lengua oral o del dibujo, se estima esencial, en las primeras etapas, dar el máximo de ocasiones para producir e interpretar escrituras, que se irán aproximando al modelo adulto (ya que ningún niño está motivado por inventar un código secreto sino por comprender el del mundo adulto). La corrección continua e inmediata genera inhibición e impide la reflexión y la confrontación. Los errores también necesitan ser interpretados por la profesora, ya que no todos los errores se parecen (no tienen el mismo origen ni “dicen” lo mismo con respecto a la evolución). Cualquier adulto alfabetizado se equivoca al leer o al escribir; lo que indica su grado de alfabetización es su posibilidad de auto-corrección.

La experiencia ya acumulada permite afirmar que es posible obtener, con estos niños de zonas marginadas, una alfabetización cualitativamente diferente con prácticas orientadas por tales principios. Por “cualitativamente diferente” entiendo el logro de los objetivos antes señalados.

La alfabetización pasa a ser una empresa interesante, que da lugar a mucha reflexión y a mucha discusión grupal. La lengua escrita se convierte en un objeto de acción y no de contemplación. Es posible acercarse a ella sin miedo, porque se puede actuar con ella, transformarla, recrearla. Es precisamente la transformación y la recreación que permite una real apropiación.

En casi todos los proyectos que estoy comentando se estima conveniente plantear un primer período de alfabetización de dos años de duración, que puede comenzar en el último año del preescolar o en el primero de primaria. Dada la dificultad de imaginar en un futuro próximo una cobertura para el preescolar similar a la de la primaria, muchos plantean una alternativa coyuntural, que consiste en establecer un primer ciclo de dos años a cargo de la misma profesora, quien asume la responsabilidad de hacer franquear el umbral de la alfabetización a todo su grupo, asumiendo los otros contenidos que corresponden al 1º y 2º año de la primaria, pero regulando los tiempos

tener propietarios concretos dentro del grupo, lo que ayuda a identificarlas, ya que cada quien vela por conservar las distinciones que le conciernen. Algunos nombres se escriben con pocas letras y otros con muchas, lo que genera nuevos interrogantes. Con las mismas letras en posición diferente se escriben nombres diferentes, lo que ayuda a prestar atención a la serie completa de letras y a la posición precisa de cada letra dentro de la serie. Y así siguiendo. Las actividades posibles con respecto a los nombres de los integrantes del grupo son múltiples, frecuentes y variadas. Lo que al inicio es fuente de regocijo (descubrir una extensión de su propia identidad a través de la escritura) se convierte más adelante en fuente de conflicto, cuando ya no basta con saber poner el nombre sino que, además, se quiere comprender por qué deben ser esas letras y no otras, y por qué deben estar en ese orden y no en otro. El análisis de las partes de la escritura del nombre se coloca entonces en otro nivel, en donde es preciso reestructurar las informaciones anteriores.

según las necesidades de su grupo, sin exámenes o pruebas de promoción al interior de ese ciclo. En cierto sentido, se trata de una alternativa de promoción automática, pero apoyada en cambios cualitativos en el modo de acompañar el proceso de alfabetización y en los objetivos a ser alcanzados.

El punto delicado de cualquier proceso de cambio cualitativo es la capacitación de las profesoras. Esto se desglosa en varios subproblemas. En primer lugar está la valoración de las profesoras en tanto usuarias de la lengua escrita. Hay pocos datos sistemáticos al respecto, pero los pocos datos disponibles parecieran apuntar en la misma dirección: las profesoras leen poco, escriben menos y están mal alfabetizadas para abordar la diversidad de estilos de lengua escrita. En realidad, ellas son el producto de las malas concepciones de alfabetización que ya fueron señaladas. Pareciera indispensable que los programas de capacitación incluyan como uno de los objetivos el de "re-alfabetizar" a las profesoras alfabetizadoras. Es muy difícil que alguien que no lee más que lo absolutamente indispensable pueda transmitir "placer por la lectura"; que alguien que evita escribir pueda transmitir el interés por construir lengua escrita; que alguien que nunca se preguntó sobre las condicionantes específicas de las distintas situaciones de producción de textos pueda informar sobre ello a sus alumnos. Si ellas tienen miedo a enfrentarse con estilos de escritura que desconocen evitarán introducirlos en el salón. Hay que estimularlas a descubrir, junto con sus alumnos, lo que no tuvieron ocasión de descubrir cuando ellas mismas eran alumnas.

Porque no se puede esperar a que ellas re-aprendan primero para actuar después, como tampoco se puede esperar a que haya cambios sustanciales en las escuelas de formación de maestros y profesores para que algo empiece a cambiar (cualitativamente hablando) en las escuelas primarias.

Las escuelas normales de la región están lejos de ser laboratorios de experimentación pedagógica; se han alejado de la práctica real y también se han mantenido ajenas a los avances de las disciplinas que nutren la reflexión pedagógica (alejadas de las ciencias que tienen que ver con los contenidos mismos del currículum escolar, tanto como de la psicología, la sociología, la antropología o la lingüística). De tan temerosas, recatadas y conservadoras se han ido convirtiendo paulatinamente en instituciones inoperantes.

Los procesos de capacitación más rápidos, profundos y exitosos parecieran ser aquellos en donde alguien acompaña a un maestro en servicio. Ese "alguien" puede ser cualquiera (incluido otro maestro) a condición de que logre convertirse en un interlocutor. Ver lo que pasó en una hora de clase desde otro punto de vista, discutir sobre lo que se dijo y lo que no se dijo, sobre lo que se hizo y lo que no se hizo, poner en discusión lo que se pretende y los medios implementados, reflexionar sobre las presuposiciones implícitas, compartir dudas y certezas, todo eso ayuda más a pensar al maestro que varias horas de clase convencional.

Pero, si es así, ¿no estamos frente a una dificultad insalvable? ¿Cómo acompañar a cada profesor del continente a través del análisis de su práctica? Esas maestras son personas adultas, que se resisten al cambio (a menos que estén ya muy insatisfechas con su propia práctica), y que aprenden más lentamente que sus alumnos (porque hace tiempo que dejaron de aprender). Incluso con un acompañamiento regular, la mayoría de los proyectos que estoy comentando evalúan en no menos de dos años el tiempo que necesita una profesora para recuperar su capacidad de aprendizaje, entender lo que producen los niños y recrear su práctica docente (en suma, para reprofesionalizarse).

Poco puede interesar a los fines del Proyecto Principal un proceso tan lento. Yo misma era muy escéptica con respecto a la posibilidad de multiplicación de estas experiencias educativas, hasta que descubrí (recientemente) que nuestra propia manera de concebir la capacitación en servicio hacía omisión de uno de los componentes esenciales del proceso educativo: los niños.

¿Qué ocurre si incluimos a los niños como agentes capacitadores del maestro? La capacitación es generalmente vista como un acto de carácter vertical, donde alguien más competente transmite informaciones a otros. En no pocos casos, y por la urgencia de transmitir en poco tiempo información a muchas personas, el contenido de la capacitación queda desvirtuado por la manera en que se desarrolla la capacitación misma. Por ejemplo, es contradictorio transmitir a los maestros información sobre la necesidad de organizar el trabajo del salón en grupos, evitando la disposición espacial que corresponde a un teatro con un actor y múltiples espectadores, en una situación de capacitación que está reproduciendo aquello que se critica. Es difícil que los maestros dejen preguntar a sus alumnos si en las sesiones de capacitación ellos mismos se ven inhibidos a dudar, a cuestionar y a preguntar. Es difícil que estimulen la creatividad de los niños si ellos mismos han dejado de serlo y en la capacitación sólo se les solicita aceptación (por razones de obediencia institucional o de autoridad intelectual).

Cuando no se trata simplemente de agregar informaciones nuevas a las precedentes sino de cambiar radicalmente los modos de concebir cierto sector de la realidad (y, en consecuencia, los modos de actuar sobre ella), el proceso de capacitación debe comenzar por algo que llamaría “experiencias críticas”, o sea experiencias que ayuden a poner en crisis las concepciones anteriores. Eso genera inseguridad y es precisamente en ese momento que el profesor necesita sentirse apoyado. Y quienes mejor pueden proveer esas “experiencias críticas” son los niños mismos. Esto es una constante en las experiencias que estoy comentando. Basta con que el maestro se atreva a “liberar la escritura” dentro del aula para que descubra que sus niños son inteligentes, activos y creativos también en el dominio de la lengua escrita (y no sólo cuando dibujan o juegan). En ese momento, además de apoyo el profesor necesita información para

poder interpretar esas producciones y actuar en consecuencia, en lugar de retraerse como si se tratara de dejar a los niños un momento más de recreo.

Lo que sabemos es que los profesores que se atreven a dar la palabra a los niños y a escucharlos descubren rápidamente que su propio trabajo se hace más interesante (e incluso más divertido), aunque sea más difícil porque los obliga continuamente a pensar.

El profesor alfabetizador está muy solo: en lugar de ser considerado como el profesor más importante de toda la primaria, es considerado el que hace el trabajo menos técnico, que cualquier otro podría hacer (ya que en las campañas de alfabetización los jóvenes y adultos con cualquier grado de instrucción pueden funcionar como alfabetizadores). Es el profesor con las aulas más super-pobladas, de quien se espera un gran espíritu de sacrificio, una actitud "muy maternal" (ya que hay más mujeres que hombres en el oficio) y mucha paciencia a cambio de una retribución material escasa y muy poco apoyo intelectual. Es frecuente que se envíe a las aulas de alfabetización precisamente a las maestras con menos experiencia o a aquellas que resultan "castigadas" por alguna razón. Las maestras aspiran a ser promovidas "al grado superior", igual que sus alumnos. No es extraño que, en esas condiciones, nadie esté demasiado motivado para pensar críticamente acerca de su práctica, y se refugien en las alternativas más burocráticas (los cuadernos, manuales o cartillas que les proponen una serie de actividades pre-programadas, a ser administradas y respondidas mecánicamente).

En las condiciones actuales, ¿es posible aún apostar a la re-profesionalización de estas profesoras alfabetizadoras? La disyuntiva es clara: si pensamos que son irre recuperables, les enviaremos materiales e instrucciones para que sigan actuando burocráticamente, pensando cada vez menos en lo que hacen, y atribuyendo al niño (o al método que les aconsejaron) la responsabilidad de los fracasos. Si pensamos que vale la pena tratar de recuperarlas en tanto y cuanto profesionales responsables, debemos actuar de otra manera. Yo creo que es posible pensar en alternativas que transformen a la profesora alfabetizadora en la más importante de toda la escuela, que es posible imaginar alternativas de acción para no dejarla sola y ayudarla a cambiar su práctica, apelando a su inteligencia. Es un acto de fe, pero si no lo creyera debería aceptar como normal una situación inaceptable: que los niños más pobres de la región sigan siendo rechazados por las prácticas discriminadoras de la alfabetización tradicional, mientras sus padres luchan por romper, a través de sus hijos, una de las tantas barreras de la marginación.

OBSERVACIONES FINALES

El Proyecto Principal puede concebirse como un gran esfuerzo colectivo por lograr un cambio cualitativo importante en la situación de la alfabetización en la región.

Algunos de esos avances cualitativos deberían expresarse en datos cuantitativos, pero no podemos considerar exclusivamente esos indicadores.

Aunque se logre reducir significativamente el número de analfabetos adultos, al finalizar esta década no tendremos garantías de perdurabilidad de los resultados obtenidos si la escuela primaria no cumple eficazmente con su función alfabetizadora.

Aunque se logre incorporar a todos los niños a la primaria, no tendremos garantías de lograr una “educación general mínima de una duración de 8 a 10 años” mientras una gran cantidad de esos niños sigan rezagados por no haber podido franquear la barrera de la alfabetización inicial. Reducir los objetivos de la alfabetización aún más es escamotear el problema. Es imperioso reconsiderar esos objetivos y analizar seriamente qué entendemos por “calidad” en el dominio de la alfabetización. Este trabajo pretende ser una aportación a esa reflexión, que consideramos no sólo necesaria sino urgente, ya que ahora disponemos de nuevos conocimientos científicos para sustentar la reflexión pedagógica.

Un cambio de “calidad” en el dominio de la alfabetización no puede lograrse inventando nuevos métodos, materiales o recursos pedagógicos con “efectos especiales”. Hace falta reconceptualizar el objeto de ese aprendizaje y el proceso de aprendizaje, tomando particularmente en consideración los mecanismos de discriminación que operan a través de las prácticas consagradas, y que hacen aún más difícil la alfabetización para los niños que más necesitan de la escuela.

Se distorsiona el proceso de alfabetización:

- al ocultar cuáles son las funciones sociales de la lengua escrita;
- al confundir los ejercicios gráficos descontextuados con actos de escritura;
- al confundir la copia con la escritura;
- al confundir la sonorización de letras con la lectura;
- al exigir una determinada pronunciación para acceder a la lectura;
- al restringir los materiales de lectura;
- al concebir este aprendizaje como un entrenamiento en una técnica de transcripción de formas gráficas en formas sonoras.

La atención al nivel pre-escolar requiere también una reconsideración de sus objetivos relativos a la alfabetización. Sin embargo, es allí donde resulta más fácil introducir prácticas innovadoras, porque se trata de un sistema “más joven” que no carga consigo el peso de tradiciones paralizantes. Aunque no pueda pensarse que, en lo que resta de esta década, la cobertura del pre-escolar en la región alcance los niveles de la primaria, todo aumento en este sentido deber ser apoyado, particularmente en el caso de los niños que están privados de un ambiente familiar alfabetizador.

Quizás el Proyecto Principal no logre alcanzar todas sus pautas cuantitativas, pero si introduce un fuerte impulso para que en la región la expresión “calidad de la educación” comience a significar algo preciso, comenzaremos el siglo XXI con mejores herramientas para seguir construyendo alternativas que permitan a las nuevas generaciones tomar en sus manos el destino de los pueblos latinoamericanos.

COMENTARIOS SOBRE LA NOCIÓN DE “NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE”*

El trabajo presentado por Rosa María Torres constituye un excelente marco de referencia para tratar los problemas relativos al concepto de necesidades básicas de aprendizaje con relación al currículo. Luego de una revisión de las concepciones más difundidas en la región sobre el currículo, se centra en las alternativas bipolares que han constituido tema de debate (lo particular *vs.* lo universal; saber común *vs.* saber elaborado; compartimentación *vs.* integración de los contenidos; etc.), tratando en todos los casos de superar falsas antinomias, para entrar luego en la parte más específica de su trabajo: los contenidos curriculares y las necesidades básicas de aprendizaje.

Mis comentarios se centrarán en esta última parte.

La autora señala, atinadamente, que “encontramos en los documentos de Tailandia un manejo poco prolijo de los conceptos, las categorías y la redacción misma, agravado —en el caso de la versión española— por problemas de traducción”.

Es evidente que podríamos pasar un buen tiempo intentando hacer la exégesis de ese texto, discutiendo si las necesidades básicas de aprendizaje son realmente necesidades (y de qué tipo); si son de los individuos (cualquiera sea su edad), del sistema (social o escolar), de los grupos sociales con capacidad de negociación, de los empresarios o empleadores, etc.

Hay razones históricas para tener suspicacia frente al discurso de las “necesidades” específicas de los distintos grupos sociales. Hace pocas décadas, las necesidades específicas de los nativos sudafricanos fueron invocadas para establecer el sistema del “apartheid” (Bantu Education Act de 1953).¹

* Estos comentarios se basan en el documento de trabajo presentado por Rosa María Torres en una reunión convocada por UNESCO-ORELAC y realizada en Santiago de Chile del 20 al 22 de abril de 1992. Se publicó en el volumen *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago de Chile: UNESCO/IDRC, 1993, pp. 130-137.

¹ La comisión encargada de establecer los principios de una educación específica para los nativos sudafricanos (Native Education Comisión) recibió el encargo de formular los “principles and aims of

Sin embargo, en las presentes circunstancias, quizás sea más conveniente suponer que la denominación “necesidades básicas de aprendizaje” constituye una especie de metáfora para recordarnos que el objetivo esencial de cualquier acción educativa es que haya aprendizaje. El énfasis, dado en los documentos que nos ocupan, al aprendizaje, a lo que debe ser y al cómo de ese aprendizaje constituyen, quizás, una ocasión privilegiada para repensar esos temas (periódicamente puestos en segundo plano por privilegiar el otro extremo de la relación bipolar: la enseñanza).

En lo que sigue voy a focalizar mi atención en los destinatarios principales de la educación básica: los niños. En términos de contenidos curriculares la nueva denominación no introduce ningún cambio: no se trata de las necesidades de los niños, como tales, sino de ellos en cuanto adolescentes o adultos del futuro. Lo típico en educación básica destinada a niños, es que instancias adultas (padres, autoridades educativas, grupos de poder, etc.) decidan qué es lo que los niños de hoy necesitan aprender para utilizarlo algunos años después (en otros niveles educativos o bien extra-muros, fuera de la escuela).

Sin embargo, el planteo cambia si tomamos en cuenta los procedimientos didácticos diseñados para permitirle el acceso a esos contenidos. Si queremos que realmente aprendan algo es preciso tener en cuenta sus necesidades cognoscitivas y caracterizarlos adecuadamente en términos de sujetos cognoscentes en proceso de desarrollo.

Aunque es imposible desarrollar este tema en los límites de este breve comentario, quisiera enfatizar que la más básica de las necesidades de aprendizaje —desde el punto de vista del niño— es seguir teniendo confianza en su propia capacidad de pensar (facultad que empezó a ejercer mucho antes de ingresar a la escuela primaria). Esa confianza básica es gravemente dañada en contextos escolares en donde la repetición y la memorización reemplazan a los legítimos deseos por entender. Porque, para tratar de entender, los niños proceden a transformar (materialmente o en actos mentales) el fragmento de realidad que se propone como objeto de conocimiento. La escuela tradicional, que se erige en depositaria del saber institucionalizado, está alejada de cualquier proceso de generación de conocimiento. Por esa razón, tiende a favorecer una actitud contemplativa frente al conocimiento, insistiendo en prácticas de reproducción fiel de modelos ya dados, “cosificados” e inmutables. El resultado inevitable es una desacreditación del pensar y una sobre-valoración de destrezas superficiales que, aunque garanticen la sobrevivencia en el medio escolar, son de muy poca utilidad para el crecimiento cognoscitivo.

education for Natives as an independent race, in which their past and present, their inherent racial qualities, their distinctive characteristics and aptitudes, and their needs under the ever changing social conditions are taken into consideration” (Citado por J. Samuels, 1990).

Por lo tanto, si realmente se quiere adoptar el punto de vista del niño al referirnos a las necesidades básicas de aprendizaje, los procedimientos didácticos deben apartarse marcadamente de las prácticas preponderantes en la región.

RENOVACIÓN DEL CURRÍCULO

El nuevo lenguaje de las necesidades básicas de aprendizaje, a pesar de todas sus ambigüedades, podría constituir una ocasión para repensar los contenidos curriculares que, de un tiempo a esta parte, se están parcialmente renovando pero de una manera caótica. Podemos identificar una serie de urgencias sociales muy publicitadas a las cuales la escuela ha dado cabida, como nuevos capítulos de asignaturas ya establecidas o como nuevas asignaturas: por ejemplo, la ecología o la educación ambiental; las drogas, el cólera y el SIDA o la educación para la salud. Cuando se crea, a través de los medios de comunicación masivos (principalmente TV) una conciencia de urgencia social, se descubre rápidamente que los niños escolarizados son agentes importantes en la transmisión de informaciones y actitudes relativas a los comportamientos sociales que se tratan de modificar. La escuela no puede resistir el embate de los medios de comunicación e incorpora de inmediato contenidos que parecen indiscutibles para luchar contra las contaminaciones que nos acechan.

No discuto la importancia de esos temas. Sólo quiero alertar acerca de los mecanismos de introducción de esos temas en el currículo. No derivan de decisiones propiamente pedagógicas ni han contribuido a renovar sustancialmente el currículo. Sólo han constituido agregados, anexos. No iremos muy lejos por esa vía.

Los dos contenidos curriculares que agrupan el mayor consenso en tanto "básicos entre los básicos" son matemáticas y lenguaje (entendido como expresión oral y escrita). Sin embargo, el desacuerdo se instala rápidamente en cuanto se intenta precisar el qué, el cuándo y el cómo de esos contenidos básicos. Al respecto, es importante reconocer que la declaración de Jomtien no ofrece ninguna actualización sobre un tema tan importante como el de la conceptualización de dichos contenidos. Mantiene una errónea división entre instrumentos y contenidos, ubicando al lenguaje y las matemáticas como meros instrumentos junto con "resolución de problemas", como si se tratara de técnicas vacías de contenidos. Torres señala, con razón, que "el lenguaje verbal y las matemáticas no pueden ser vistos como 'herramientas', dado que uno y otra tienen valor formativo y pertinencia por sí mismas".

Además de ser conceptualmente errónea, esta distinción entre contenidos instrumentales y contenidos sustantivos (o sustanciales) es peligrosa porque bien sabemos que en la tradición pedagógica lo que es visto como instrumental se asimila a un aprendizaje mecánico, en donde el pensar no tiene cabida.

En el caso de la educación matemática, hay décadas de investigación psicológica y didáctica para sustentar la afirmación siguiente: al aprender las nociones y operaciones matemáticas básicas, los niños construyen al mismo tiempo las categorías lógicas fundamentales del pensamiento, aquéllas que les permitirán apropiarse de otras realidades externas. Es grave que la declaración de Jomtien nos retrotraiga —por implicación— a períodos en donde el calcular, de por sí, era una herramienta para resolver problemas prácticos, sin comprender el por qué de la generación de dicho cálculo. Es demasiado grave porque en el mundo moderno hay instrumentos automáticos de cálculo, algunos de los cuales (las calculadoras de bolsillo) han sido ampliamente diseminados. Precisamente porque existen esos instrumentos es más fácil hoy plantear que el objeto de la enseñanza de las matemáticas no puede ser el cálculo mecánico, sino la lógica que hay por detrás.²

En el área del lenguaje la situación es igualmente preocupante. Torres dice, atinadamente, que “El lenguaje es el gran incomprendido del sistema escolar, el gran maltratado y el gran reprimido”. Yo creo que esa afirmación se aplica tanto al lenguaje oral como a la escritura pero, por falta de espacio, voy a limitarme a la lengua escrita.

Aunque en este caso no tenemos aún las décadas de investigación (psicológica y didáctica) con las que contamos en el caso de matemáticas, una cosa resulta clara: las trágicas consecuencias de haber confundido la mera decodificación de un texto con un acto de lectura y la simple graficación de letras (o de secuencias de letras) con un acto de escritura.

Aquí también los recientes desarrollos técnicos permiten reformular los viejos objetivos pedagógicos. El énfasis en el correcto trazado de las grafías es una meta pedagógica superada por instrumentos técnicos tales como las máquinas de escribir y las computadoras. Introducir al teclado es más importante hoy que enseñar a graficar con elegancia, por una razón muy simple: la escritura manual, en el mundo moderno, es cada vez más una escritura para usos privados (correspondencia entre íntimos, recados familiares, anotaciones personales). Aprovechando la rápida conversión de la administración pública y privada (sustitución de las máquinas de escribir mecánicas por eléctricas sofisticadas o computadoras) es posible —tal como se está tratando de hacer en México— enviar las sólidas máquinas de escribir mecánicas de antaño a las escuelas más necesitadas del país para que los niños se familiaricen, desde pequeños,

² Cf. Ferreiro (1986) para un análisis de las posibilidades de cálculo con dinero en niños considerados malos para el cálculo, “lápiz y papel” típico de la situación escolar. En ese mismo texto se enfatiza la posibilidad de revalorizar el cálculo aproximado, precisamente porque hay recursos tecnológicos que pueden encargarse del cálculo exacto, pero incapaces de pronunciarse acerca de la pertinencia del resultado según el orden de magnitud esperado. El análisis de los procedimientos de cálculo extraescolares ha sido objeto de análisis muy importantes por parte de un grupo de investigadores de Brasil (Recife, Universidad Federal de Pernambuco). Cf. T. Carraher, D. Carraher y A. Schiemann, 1988.

con el uso del teclado (el teclado de una computadora es básicamente similar al de una máquina de escribir).

Aprender a graficar letras o escribir a través de un teclado es una técnica. Comprender el modo de representación del lenguaje que constituye la escritura alfabética no es una técnica sino un contenido conceptual el cual necesita, para su plena apropiación, un proceso largo y complejo de reflexión tanto sobre el lenguaje oral como sobre la escritura (reflexión sobre las unidades reconocibles en la emisión lingüística y las que la escritura propone; reflexión sobre las condiciones de enunciación y los modos de enunciación en ambas modalidades; etc.). Esto no tiene nada de mecánico.³

Una alfabetización sólida, de buena calidad, seguirá siendo requisito indispensable para proseguir en el circuito educativo. Si seguimos pensando en la alfabetización como el mero aprendizaje de una técnica, seguiremos fracasando. Así como la lengua oral no se reduce a un conjunto ordenado de sonidos, la lengua escrita es mucho más que una serie ordenada de letras en correspondencia con el código oral. Este punto necesita ser objeto de amplio debate y esclarecimiento, so pena de introducir un discurso sobre “necesidades” que malinterprete la primera de todas las necesidades básicas (y que yo prefiero enunciar en términos de un derecho fundamental): el derecho a la alfabetización.

NOCIONES DE ECONOMÍA

Supongamos, por un momento, que nos hemos puesto de acuerdo sobre matemáticas y lenguaje. ¿Seríamos capaces de pensar en contenidos curriculares que no hayan tenido cabida, en nuestra región, dentro de la escuela básica y que pudiéramos calificar de básicos para un ciudadano del mundo moderno?

Yo quisiera proponer una seria reflexión sobre la posibilidad de introducir nociones de economía en el currículo de la escuela primaria.

En el mundo moderno, regido por el consumo, la oferta y la demanda, la deuda externa, los intereses bancarios, las inversiones, los bloques económicos, los préstamos, las conversiones monetarias y demás “objetos de interés social”, los niños graduados de nuestras escuelas de educación básica —convertidos en adolescentes por obra y gracia de la multirepitencia— están completamente desamparados (inclusive para leer el periódico).

La escuela no habla de dinero, a no ser en ridículos problemas matemáticos, siempre desfasados en el precio del kilo de tomates, papas o frijoles con respecto a la

³ Cf. E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979, entre otras publicaciones de Ferreiro sobre el tema.

curva inflacionaria... Pero en esos problemas los pesos o cruzeiros no funcionan como dinero sino como cantidades a ser sumadas o restadas. Yo hablo de dinero real (el del bolsillo) y del otro menos real para el común de los mortales (el de las bolsas de Londres, Tokio o Nueva York).

La escuela se siente cómoda cuando se ocupa de los grandes valores espirituales: el bien, la belleza, la verdad, lo eterno, lo inmutable. La escuela tiene un horror histórico hacia lo material y particularmente hacia esa materialidad que se expresa a través del dinero.⁴

El nuevo diseño curricular base de la escuela primaria de España introduce (Bloque 6) una serie de nociones de demografía y economía bajo el título "Población y actividades humanas". Allí se propone el estudio de "Los sectores de producción. Extracción, transformación y comercialización de productos. Los servicios. Procesos de extracción, transformación y comercialización de algunos productos básicos. La publicidad y el consumo. Los costos de producción y los precios".

Comprender los circuitos de producción y de transformación de un producto natural en una mercancía y las variaciones de precio de ese producto vinculadas (o no) a esas transformaciones es algo que puede ingresar en el currículo de la escuela básica tratando, además, de que niños y adolescentes comprendan algo sobre las tecnologías involucradas en ese proceso y las posibilidades de control sobre el mismo. Introducir a una comprensión de los circuitos económicos, las transformaciones tecnológicas y los circuitos financieros, ¿no sería acaso una de las necesidades básicas del hombre inserto en un mundo consumista e independiente?

Yo no conozco ninguna propuesta seria, en nuestra región, en ese sentido. Sin embargo, hay investigaciones importantes sobre el tema realizadas en Italia, España, Inglaterra, Estados Unidos y Nueva Zelanda.⁵

CURRÍCULO Y HETEROGENEIDAD

Para terminar, quisiera plantear algunos comentarios con respecto a otro tema que está en el centro mismo de las polémicas: la posibilidad de tener un currículo sensible a la heterogeneidad.

⁴ Quizás por eso la escuela no consigue aceptar que los niños "de la calle" saben sumar y restar, aunque la materia prima de su cálculo sea el dinero. Quizás también por eso pone en términos más nobles "el sistema monetario nacional" alrededor de tercero o cuarto de primaria, dándole tiempo a los niños de clase media para que —por una vez—, no sean sobrepasados por los de clase baja.

⁵ Inclusive, en Italia existe una propuesta específica de un currículo económico para la escuela primaria, en edición comercial (A. Ajello y A. Bombi, 1987). Cf. También el interesante volumen editado recientemente por A. Bombi (1991).

Torres presenta el problema de la heterogeneidad con respecto a poblaciones indígenas y campesinas y plantea algunos interrogantes relativos a la "diversidad, heterogeneidad y pluralismo".

Yo quisiera avanzar un poco más sobre este tema que, a mi modo de ver, atraviesa la concepción completa de la educación básica.

Históricamente hablando, la escuela pública, gratuita y obligatoria nace como un gran mecanismo de homogenización para liquidar las desigualdades existentes y construir "un solo país, una sola nación". No obstante ello, subsistieron las diferencias.

Las más fácilmente reconocibles fueron las diferencias individuales en el rendimiento escolar, que generaron los *tests* de inteligencia tanto como los sistemas de educación especial. Aquellas heterogeneidades que no pudieron tratarse como "casos de educación especial" dieron lugar a una especie de resignación frente a la heterogeneidad.

Sin embargo, pareciera que la resignación toca su límite (o, si se prefiere, que la heterogeneidad se hace insoportable) en dos situaciones bien conocidas: la escuela urbana de zona marginada y la escuela rural unitaria. En la primera de las citadas, las migraciones internas (regionales o transnacionales) hacen coincidir en el mismo salón a los niños de diversas procedencias geográficas, edades y modos de habla (cuando no de diversas lenguas maternas). Los maestros rechazan esas diversidades con mecanismos de estigmatización: esos chicos "hablan mal" y "no entienden". En la escuela rural unitaria el maestro (lego o diplomado) debe trabajar con niños de edades diversas y de todos los grados, pero transforma la heterogeneidad del grupo en homogeneidades simultáneas (una fila para cada grado y su propio tiempo docente parcelado según el número de filas).

Entre la heterogeneidad rechazada y la aceptada como mal ineludible, ¿hay alguna otra opción? La única, a mi modo de ver, es la siguiente: la heterogeneidad convertida en ventaja pedagógica.

No se trata de un juego de palabras. Desarrollar una pedagogía de la diversidad es lo que necesitan los tiempos modernos, si la escuela quiere alzar valores morales fuertes contra las discriminaciones de todo tipo que nos acechan (discriminaciones raciales, nacionales, económicas, lingüísticas, culturales, religiosas...).

Hace falta algo más que declaraciones sobre los valores humanitarios básicos. Hace falta instrumentar didácticamente a la escuela para aprovechar la diversidad: diversidad lingüística de edad y de experiencias de vida entre sus alumnos; diversidad de libros y otros materiales para leer; diversidad de ocasiones previstas e imprevistas para aprender; etc.

En el caso del aprendizaje de la lengua escrita se puede dar un ejemplo concreto donde la diversidad constituye una ventaja (y no un impedimento, como generalmente se supone). Para comprender el tipo particular de representación del lenguaje que

nos propone la escritura alfabética, es preciso adoptar una actitud diferente frente a las producciones lingüísticas. El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero para comprender la escritura socialmente constituida debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias sonoras rara vez permiten anticipar las semejanzas y diferencias de significado; descubrir que hay varias maneras de “decir lo mismo”; construir un “meta-lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Si todos hablan de la misma manera en el salón de clase (o sea, si comparten la misma variante “dialectal”), es más difícil descubrir el interés de reflexionar sobre el lenguaje. Es mucho más fácil hacerlo cuando no todos hablan de la misma manera. Las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan.

Asumir la heterogeneidad propia a los distintos grupos humanos en contacto y transformarla en una ventaja pedagógica es, en mi opinión, el gran desafío a enfrentar si no queremos caer en las viejas y nuevas tentaciones, que consisten en “respetar” las diferencias pero creando espacios de incomunicación: escuelas separadas para ricos y para pobres; para hombres y para mujeres; para indígenas y para mestizos; para blancos y para mulatos.

La diversidad de puntos de vista, creencias y modos de entender el mundo necesita ser compartida a través del tiempo y del espacio. Nuestra diversidad cultural, la de la especie humana, no es menos importante que la diversidad biogenética de plantas y animales que constituye uno de nuestros más ricos recursos ecológicos.

Referencias bibliográficas

- Ajello, A. M. y A. S. Bombi (1987). *Studi sociali e conoscenze economiche. Un curriculo per la scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bombi, A. S. (ed.) (1991). *Economia e processi di conoscenza*. Torino: Loescher Editore.
- Carraher T., D. Carraher y A. Schiemann (1998). *Na vida dez, na escola zero*. Sao Paulo: Cortez Editora. (Traducción al español (1991). México: Siglo XXI).
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986). “El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria”. En: Ferreiro, E. *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. (Edición simultánea en portugués. Sao Paulo: Cortez Editora).
- Samuels, J. (1990). “The state of education in South Africa”. En: Nasson, B. y J. Samuel (eds.). *Education: from poverty to liberty*. Cape Town & Johannesburg: David Philip.

EL BILINGÜISMO: UNA VISIÓN POSITIVA*

PREJUICIOS CONTRA EL BILINGÜISMO

La visión sobre el bilingüismo está llena de contradicciones aun a nivel del discurso manifiesto. Hay un discurso de elogio de los sujetos bi- o plurilingües, como indicador de grado superior de cultura, cuando dominan varias lenguas con tradición literaria reconocida y cuando estas lengua no resultaron simplemente impuestas por el medio sino que son el resultado de una elección intelectual deliberada.

Cuando se trata de un bilingüismo “impuesto por el medio”, al menos una de las lenguas debe ser “lengua de prestigio” para que el sujeto bilingüe sea considerado como tal (francés y alemán, inglés y español, se considera óptimo; maya y español, resulta tolerable; tzotzil y tzeltal, en cambio, parece casi una incompletud).

La visión más difundida acerca de los individuos cuya lengua materna no es “lengua de prestigio” es una visión llena de prejuicios que se expresan como un conjunto de “sospechas”:

- a) del bilingüe, porque está sujeto a las tentaciones o caídas involuntarias en el *code switching* (algo que atenta contra la “pureza” de cada lengua);
- b) del bilingüe, porque no posee ambas lenguas al mismo nivel de perfección (búsqueda del bilingüe perfecto);

* Publicado en 1997 en: B. Garza (coord.). *Políticas lingüísticas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, México, pp. 293-302. Este trabajo presenta algunas reflexiones sobre el bilingüismo, con especial foco en las lenguas indígenas de México. Ha sido complementado con otros dos documentos: la parte final de un trabajo presentado en una reunión de UNESCO realizada en Ginebra, Suiza, en 1993, publicada originalmente en francés e inglés (E. Ferreiro. “L’alphabétisation des enfants en Amérique Latine”. En: UNESCO Document ED.93/WS/7 Politiques Linguistiques, Alphabetisation et Culture. UNESCO, París, 1993, pp. 38-44, traducción de la autora) y una nota agregada especialmente para esta publicación.

- c) de las consecuencias intelectuales del trabajo con dos lenguas (como si “ocuparan más lugar en el cerebro”).

Para sustentar esta última “sospecha” se presentaron datos en el inicio de la segunda mitad de este siglo: los hijos de inmigrantes en las escuelas norteamericanas —tanto como niños indígenas de toda América— tenían rendimientos escolares inferiores. ¿Cómo escapar a la tentación de atribuir a una lengua materna desprestigiada el bajo rendimiento escolar?

Acercas de la investigación sobre bilingüismo que se realizó en Estados Unidos hace unos 30 años, Bialystok (1991: 1) dice que:

[...] fue motivada por necesidades educativas y de planeación pero sesgada por prejuicios específicos acerca del bilingüismo y (posiblemente contra los inmigrantes en general) [...] la ceremonia general era que el bilingüismo era un desorden que podía ser corregido a través de una implacable instrucción en una lengua standard mayoritaria, extirpando del niño toda traza del lenguaje invasor. Este remedio fue impuesto a pesar de que el lenguaje indeseable era a menudo el lenguaje familiar, herencia y tradición del niño.

LA NORMALIDAD DEL BILINGÜISMO

Miremos el mapa del mundo: bi- o multilingüismo es la situación natural de adquisición del lenguaje para la mayor parte de la humanidad. La mayor parte de la humanidad vive actualmente en contextos plurilingües: “El multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones en todo el mundo [...] unas 5 mil lenguas coexisten en menos de 200 países, y es obvio que una enorme cantidad de contactos lingüísticos deben de tener lugar” (Cristal, 1993: 360).

Solo los países imperiales tuvieron y tienen la aspiración de ser monolingües. El multilingüismo es obligación del dominado, no del dominador. Al dominador le basta con imponer su propia lengua para todos los actos oficiales, administrativos y, en general, el ejercicio del poder en todos sus aspectos (incluido el cultural). Esta dimensión sociopolítica es probablemente responsable de las desconfianzas con las que se suele ver al sujeto bilingüe.

Los niños que crecen en esos contextos aprenden a menudo a actuar como traductores. La habilidad del traductor es, sin duda, una notable habilidad desde el punto de vista lingüístico, que involucra algún tipo de “conciencia metalingüística”. Pero no sabemos casi nada de esas habilidades (a pesar de que el tema de *linguistic awareness* es un tema de moda).

La psicolingüística está hecha desde los países dominantes, los que tienen la ilusión (o la pretensión) de ser monolingües y que incluso ahora ven al bilingüismo como una amenaza a la unidad e integridad nacional.¹ Visto desde los países dominantes, pareciera que lo normal es la adquisición de una lengua por vez. Se podría llamar “escolarizante” a esta visión del bilingüismo: se aprende una cosa por vez; no se debe pasar a la siguiente antes que el aprendizaje de la primera se haya consolidado. Esta visión está tan enraizada que se extiende incluso a países que tienen más de una lengua oficial, como Suiza.

Pero el mundo contemporáneo está caracterizado por grandes migraciones (particularmente del Sur hacia el Norte), lo que conlleva múltiples ocasiones de contactos lingüísticos. En Europa llegan a las escuelas niños que poseen lenguas (y culturas) desconocidas para el maestro. Sumado al desempleo generalizado, que no afecta sólo a los subescolarizados sino también a los egresados de las universidades, la llegada de grupos humanos que vienen a disputar los mismos beneficios de alojamiento, empleo, salud y educación, es vista como un peligro. En esas condiciones, el reflejo del rechazo lingüístico se instala con gran facilidad, y “el hijo del otro” que llega a la escuela es considerado de inmediato como portador de un fracaso potencial. Algunos grupos esclarecidos de maestros italianos constatan que la llegada de niños africanos y albaneses a las guarderías (“asilo nido”) —ni hablemos de la escuela elemental— ha mostrado la incapacidad de la institución para dar cuenta de la diversidad. “No estamos preparados para trabajar con la diversidad”, declaran, y aceptan el desafío de repensar la escuela.

Otros grupos de maestros norteamericanos, con una visión más pragmática, enfatizan que poseer más de una lengua es un recurso que puede ayudar a encontrar empleo con mayor facilidad. Por lo tanto, el bilingüismo tiene un valor económico potencial y la escuela debe ayudar al individuo al menos a conservar (si no a desarrollar) la lengua materna (Spangenberg y Pritchard, 1994).

¹ En el momento de realización de este Seminario, el bilingüismo como amenaza a la unidad e integridad nacional fue un argumento esgrimido por el precandidato Wilson a la presidencia de los Estados Unidos, argumento que se engarza con la percepción del inmigrante como un invasor. Pero los datos del último censo son muy claros: “Uno de cada siete residentes en USA habla una lengua extranjera en su casa, lo que significa un notable incremento con respecto a 1980 [...] El nuevo reporte del censo muestra que los 31 millones 800 mil hablantes de lenguas extranjeras utilizan 329 lenguas diferentes. La más común es español, hablado por más de 17 millones (el 54% de quienes no hablan inglés en su casa). Eso significa diez veces más que los que hablan francés, que es la segunda lengua en orden de frecuencia”. (*USA Today*, 28.IV.1993).

REFORMULANDO LAS PREGUNTAS

Si se estudia cualquier aspecto del bilingüismo desde la perspectiva privilegiada del monolingüismo como situación “normal”, todo resulta problemático:

- ¿qué dominio real de las dos lenguas tiene el hablante?;
- ¿cuál es la extensión del vocabulario en ambas?;
- ¿tiene un desarrollo cognitivo similar (o sea, no inferior) al monolingüe? (jamás se supone que pueda ser superior).

En términos escolares —ya lo sabemos— las querellas son eternas y tienen un carácter recursivo. ¿Cuál lengua para iniciar y cuál después? Ésa es la pregunta básica, pregunta que —ya lo estamos sospechando— está formulada desde el monolingüismo como situación ideal.

Tratemos de ver esos mismos problemas desde la perspectiva del bilingüismo como situación normal (ni siquiera ideal). De inmediato surgen nuevas preguntas para la mayoría de las cuales no hay respuesta cierta, porque la investigación no las ha formulado en estos términos:

- ¿Qué ventajas comunicativas tiene el bilingüe con respecto al monolingüe?
- ¿Qué grado de conciencia de los aspectos formales de las lenguas que conoce, logra el bilingüe por oposición al monolingüe? Señalemos que la investigación psicolingüística reciente sobre aspectos metalingüísticos —que retoma aspectos de los trabajos clásicos de Leopoldo (1939-1949)— muestra resultados positivos en los bilingües bialfabetizados, distinción sumamente importante y que en las investigaciones sobre bilingüismo de décadas anteriores no se tenía cuidado en establecer (Bialystok, 1991).
- ¿Cómo caracterizar la actividad de traducción en el transcurso mismo del proceso de adquisición de dos lenguas?, ¿cómo se desarrollan las habilidades de traductor en niños que crecen en ambientes plurilingües?
- ¿Cómo concibe el hablante los aspectos sintácticos o lexicales que resisten a una traducción puntual, término a término? (Ya sabemos cuál es el efecto de las lenguas dominantes: la traducción toma a éstas como modelo; lo que no sabemos es de qué manera se gesta esta relación de dominación en términos propiamente psicolingüísticos.)
- Suponiendo que sea cierto, como reiteradas veces se ha afirmado, que una lengua es también una cierta visión del mundo; ¿qué ventajas tiene descubrir, desde muy temprano, que las visiones del mundo no son absolutas sino relativas?

- ¿Qué capacidades cognitivas adquiere el individuo bilingüe que lo distinguen de un monolingüe?
- En última instancia: ¿cómo caracterizar al “monolingüe” en tanto sujeto “anómalo”?

POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN

Estos temas no son puramente académicos. En 1951 la UNESCO optó por la alfabetización en lengua materna, como manera de superar los índices terribles de analfabetismo en los países que entonces eran del Tercer Mundo (llamados también subdesarrollados, en vías de desarrollo, y ahora simplemente *South*). Esa decisión corresponde a una visión del proceso de alfabetización que hoy día calificaríamos de correcta pero ingenua: si se trata de hacer corresponder sonidos elementales (fonemas) con formas gráficas elementales (letras), esta correspondencia debe verse facilitada cuando se trata de los fonemas de la propia lengua.

Hoy día sabemos mucho más que entonces sobre las diferencias entre un codificador o decodificador y un lector; sobre las enormes diferencias entre decodificar un mensaje informativo breve (una instrucción para preparar un medicamento contra la diarrea, por ejemplo) y el pertenecer a una cultura letrada; sabemos que el concepto de “alfabetización funcional” está condenado al fracaso por imposibilidad de “definir universales” en la alfabetización (Ferreiro, 1994); que hay un proceso cognitivo —y no sólo perceptivo— para apropiarse de un alfabeto y que la alfabetización de palabras aisladas u oraciones simples no garantiza el acceso al libro (Ferreiro, 1986, 1992).

Pero ése no es el tema. El tema es que, con frecuencia creciente, se escucha en foros internacionales anunciar el fracaso de la alfabetización en lengua materna, y como por pura casualidad comienza a enunciarse un nuevo eslogan: “garantizar el derecho a la alfabetización en la lengua que permite mayores oportunidades en el mercado laboral” (el fantasma de la desocupación se desliza en esa enunciación).

Las razones de esta vuelta atrás (que aún no ha llegado a la asamblea general de la ONU por razones elementales de pudor: sólo se espera encontrar la formulación más elegante de la idea para hacerla pasar sin discusión) son puramente económicas. No es de sorprendernos, ya que los economistas se han adueñado de las decisiones educativas a nivel internacional. La más elemental ecuación costo/beneficios va en contra de la alfabetización en lengua materna: hay que imprimir libros, hay que formar maestros hablantes de esa lengua, hay que producir evaluaciones y certificaciones. En muchos casos hay que empezar incluso antes: hay que inventar un alfabeto adecuado para esas lenguas. Para ello hay que ir incluso más atrás: hay que identificar una variante dialectal prestigiosa a la cual se pueda definir como “la lengua” en cuestión; o

bien hay que pasar por un prolongado y complejo proceso de estandarización ya que, por definición, un alfabeto no puede aplicarse sino a *una* variante de una lengua.²

UN EJEMPLO AFRICANO

De hecho, en muchos países africanos nunca se pudo realizar el ideal de alfabetizar en lengua materna. Tomemos un ejemplo concreto. Nigeria, con una población de 97 millones, reconoce 420 lenguas, de las cuales 413 están vivas. De ellas, apenas 215 han sido escritas, pero su rango de aplicación para la alfabetización es muy variable. Aproximadamente un 25% tiene apenas listas de palabras; un 11% tiene listas y fragmentos (esos fragmentos son generalmente bíblicos). Apenas el 4.5% de las lenguas de Nigeria es utilizado para la alfabetización localmente, regionalmente o en toda la nación. El inglés es lengua de alfabetización en escuelas públicas y privadas de los 21 estados del país, a pesar de que menos del 10% de la población total de Nigeria habla inglés. Sin embargo, el inglés compite con otras lenguas oficiales de alfabetización: hausa, yoruba e igbo. El inglés es lengua nacional; hausa es la lengua regional del norte del país, yoruba es la del oeste e igbo es la del este. Hay, además, otras 13 lenguas oficiales en el ámbito estatal, pero que no han llegado a consolidarse como lenguas de alfabetización a pesar de ser utilizadas, en grados variables, en radio, televisión y publicaciones de diverso tipo (Okedara y Okedara, 1992).

Recurro a un ejemplo africano porque es en ese continente donde encontramos toda la gama de situaciones que podamos imaginar en relación con este problema, y porque el contraste ayuda siempre a comprender los propios problemas. En América Latina (excepto las Antillas) la presencia de un mismo tipo de colonizador con dos lenguas emparentadas (español y portugués) unifica problemáticas que en África se dispersan en un amplio abanico, ya que los colonizadores ingleses, portugueses, franceses y holandeses —por citar sólo los más importantes— implantaron políticas lingüísticas muy

² Recordemos la famosa advertencia de Pike (1947: 208): “a practical orthography should be phoemic. There should be a one to-one correspondence between each phoneme and the symbolization of that phoneme”. Algunas de las consecuencias inevitables de este postulado son claramente reconocidas por quienes se adhieren a este principio: “Thus the most efficient orthography is phonemic. It is essential to stress this simple BASIC phonemic principle of orthography, in spite of practical difficulties in applying it in many languages. By definition a phonemic orthography cannot represent more than one dialect at the same time if the differences are on the phonemic level. Thus a standard orthography must inevitable be based on one speech form, be it the standardized speech or a culturally or politically dominant dialect” (Tauli, 1977, p. 24).

diferentes entre sí y porque, además, el reparto colonial al sur del Sahara cortó de Norte a Sur lenguas que, geográficamente, se distribuían más bien de Oeste a Este.

BILINGÜISMO Y BI-ALFABETIZACIÓN

¿Cómo contrarrestar este movimiento incipiente de retorno a la alfabetización en lengua dominante?

- Por un lado, debemos reconocer que la alfabetización en lengua materna ha sido un ideal nunca alcanzado (y casi imposible de alcanzar, como lo muestra la situación actual de Nigeria).
- Desde la declaración de la UNESCO hasta la fecha, las experiencias de alfabetización en lengua materna se han limitado a las lenguas con mayor número de hablantes o con situación de privilegio (relativo) cultural y/o político. Por ejemplo, en toda África las experiencias de alfabetización y/o de educación básica en lengua materna han abarcado apenas 70 lenguas de un acervo lingüístico estimado entre 1 250 y 2 150 lenguas, según las clasificaciones y los criterios de definición (Ouane, 1995: 10).
- Por otra parte, es cierto que ninguna declaración de la UNESCO puede eliminar las relaciones de dominación que existen entre las lenguas (por razones políticas, culturales, religiosas, económicas e incluso demográficas).
- Debemos reconocer, además, que los fenómenos de alfabetización son mucho más complejos de lo que se visualizaba en los años cincuenta, sesenta y setenta (Ferreiro, 1993).

La única solución razonable es pensar seriamente en el bilingüismo y la bi-alfabetización. Para no dar vuelta atrás en la historia necesitamos cambiar las preguntas, las presuposiciones y los signos “positivos” y “negativos” asociados a estas cuestiones. Asumir el bilingüismo como un valor positivo y asumir todas las consecuencias de esa suposición: ese es el desafío para las próximas décadas.

En una conferencia reciente escuché al profesor Pattanayak, de la India, problematizar saludablemente la noción de “lengua materna” con esta anécdota:

Uno de mis estudiantes, un joven oriya, casado con una tamil, habla inglés en casa, vive en el barrio bengalí de Calcuta, y sus hijos son criados por una nodriza hinduistán y un sirviente nepalés-gurka. 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 gorkali [del sirviente]. Cada una de esas lenguas representa una cultura diferente y contribuye a una cultura hindú común (Pattanayak, 1995).

¿Cómo lograr que se tome conciencia de la normalidad del multilingüismo? Ese fue el *leitmotiv* de una conferencia realizada en el Instituto UNESCO para la Educación, con sede en Hamburgo, hace tres años, y que dio lugar a un libro que acaba de ser publicado: *Vers une culture multilingue de l'éducation* (Ouane, 1995). De las páginas iniciales de ese texto tomo dos citas para concluir:

El multilingüismo es antes que nada una realidad, la realidad de la diferencia y de la riqueza cultural, una realidad que también plantea problemas políticos, socioculturales, técnico-lingüísticos y educativos. [Hay que] enfrentar esta contradicción, rechazando al mismo tiempo el universalismo unificador y el particularismo aislacionista (p. XIII).

La diversidad, en efecto, es muy pocas veces una diversidad en la igualdad, es decir, una equidad de las diferencias. [Es preciso] luchar por la normalidad de la diferencia y de la diversidad, así como por la normalidad del multilingüismo que subyace a estas diferencias (p. 8).

Referencias bibliográficas

- Bialystok, E. (ed) (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cristal, D. (1993). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (1986). "La complejidad conceptual de la escritura". En: Lara, L. F. y F. Garrido (eds.). *Escritura y alfabetización*. México: Ediciones del Ermitaño, pp. 60-81.
- (1992). "Children's literacy and public schools in Latin America". *World literacy in the year 2000. The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 520, pp. 143-150.
- (1993). "L'alphabétisation des enfants en Amérique Latine". En: *Politique linguistique, alphabétisation et culture*. París: UNESCO, pp. 25-30.
- (1994). "Problems and pseudo-problems in literacy development: focus on Latin America". En: Verhoeven, Ludo (ed.). *Functional literacy*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 223-235.
- Leopoldo, W. (1939-1949). *Speech development of a bilingual child: A linguist's child*. (4 volúmenes) Evanston: Northwestern University Press.
- Okedara, J. T. y C. A. Okedara (1992). "Mother-tongue literacy in Nigeria". *World Literacy in the Year 2000. The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 520 (1), pp. 91-102.
- Ouane, A. (ed.) (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

- Pattanayak, D. P. (1995). "Langues maternelles: définition et apprentissage". En: Ouane, A. (ed.). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Éducation, pp. 37-48.
- Pike, K. (1947). *Phonemics: A technique for reducing language to writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Spangenberg, K. y R. Pritchard, (eds.) (1994). *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*. Newark, D.: International Reading Association.
- Tauli, V. (1997). "Speech and spelling". En: Fischman, J. (ed.), *Advances in the creation and revision of writing systems*. The Hague: Mouton.

ANEXOS³

La alfabetización en lenguas indígenas

Por razones de simplicidad y falta de espacio, voy a ocuparme exclusivamente de la alfabetización en lengua materna. Sabemos bien que un cierto número de escuelas indígenas de la región latinoamericana alfabetizan en la lengua dominante (cosa que ocurre a veces a pesar de las instrucciones oficiales, y que responde a una multiplicidad de causas imposibles de analizar aquí). También sabemos que un cierto número de escuelas indígenas ofrece una especie de "alfabetización mínima" en lengua indígena (apenas algunas palabras aisladas), para pasar de inmediato a la lengua oficial, que es la lengua de instrucción.

Sin embargo, voy a suponer que estamos frente a una situación ideal: una alfabetización conducida en lengua indígena, destinada a una población orgullosa de conservar su lengua y su cultura. El suponer esta situación ideal me permitirá analizar las dificultades que deben ser superadas, *inclusive* en esta situación ideal.

Las discusiones con respecto a la alfabetización en lengua indígena se han concentrado en las características del alfabeto propuesto (¿cuántas y cuáles letras?; ¿cuántos y cuáles diacríticos?; ¿cómo segmentar en palabras lo escrito?; etc.). Es bien sabido que sobre esos problemas gráficos se desencadenan las pasiones y que se asiste a un debate intenso y sin fin. (Recordemos únicamente el caso del quechua, dividido entre los penta-vocalistas y los tri-vocalistas, o sea, entre quienes sostienen que hay cinco vocales en quechua y quienes sostienen que hay únicamente tres).

³ Fragmento final del trabajo de Emilia Ferreiro "La situación de la alfabetización de niños en los países de América Latina", publicado en inglés y francés por la UNESCO. Documento ED-93/WS-7, con el título "Language policy, literacy and culture". (Presentación en francés, traducción de la autora).

Los diversos grupos de lingüistas de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, indígenas y no indígenas, han hecho a lo largo de los años propuestas diversas y la edición de materiales impresos se enfrenta con obstáculos muy serios: falta de estandarización de la lengua, historia particular de ciertas marcas gráficas, historia de los libros sagrados (la Biblia, en particular) traducidos con tal o cual ortografía.

Supongamos por un instante que esos problemas no existieran, que una buena solución gráfica haya sido encontrada y que no haya ninguna contra-propuesta (actual o histórica) para al menos una de las lenguas indígenas. Esto tampoco resolvería de inmediato todos los problemas gráficos, porque una norma ortográfica establecida “desde fuera” no es comparable a una norma establecida durante siglos de utilización (como ocurre con las lenguas oficiales). Las soluciones gráficas propuestas pueden estar científicamente fundadas, pero es difícil saber si serán conservadas o modificadas en el caso en que verdaderamente la comunidad indígena comience a utilizar la escritura con propósitos diversos o con intensidad creciente. Porque una propuesta ortográfica sólo puede ser concebida como una propuesta y no como una imposición; una propuesta que, además, sólo el uso puede validar.⁴

Una visión demasiado normativa de la ortografía (proveniente de lingüistas o de un cierto grupo de poder en la comunidad indígena) puede inhibir más que favorecer a los utilizadores potenciales. Una escritura viva es aquella que es efectivamente utilizada, a riesgo de ser transformada o inclusive deformada durante su utilización. Por ello mismo sería necesario pensar en estrategias que impulsen un aumento en el número de productores de textos diversos, así como multiplicar las ocasiones de producción. Esto es necesario *desde muy temprano: los niños también pueden participar en este proceso de producción.*

Este punto exigirá, sin duda, una gran cantidad de trabajos y una seria discusión metodológica, porque es preocupante constatar que la manera en que se introduce a la escritura a los niños indígenas es de las más tradicionales. Los niños indígenas son introducidos a la escritura de su propia lengua a través de procedimientos mecánicos:

⁴ Eugene Nida ha sido probablemente uno de los primeros en indicar muy claramente la diferencia entre las soluciones gráficas “ideales” y las que tienen en cuenta a los usuarios. Ya en 1954 Nida indicaba: “No es lo que es más fácil de aprender, sino lo que la gente quiere aprender y usar lo que determina, en última instancia, las ortografías” (p. 23) “Hay una tendencia a considerar estrictamente a los alfabetos fonémicos como “científicos”, y los otros como “prácticos”. Es una distinción falsa [...] Una ortografía práctica puede ser tan científica como una estrictamente fonémica, y eso ocurre en el caso de los alfabetos prácticos que debemos utilizar no sólo los lingüistas, sino también en psicología y en antropología” (p. 29-30). [E. Nida. “Practical limitations to a phonemic alphabet”. En: W. Smalley (ed.). *Orthography studies*. United Bible Societies & North Holland, Londres y Amsterdam, 1964].

reproducción (copia) y memorización. Hay un enorme campo de investigación a desarrollar en la región latinoamericana centrado en tres preocupaciones principales:

- ¿Cómo superar, en las escuelas indígenas, una visión mecanicista de la alfabetización que, como ya lo sabemos, se convierte en una dificultad suplementaria impuesta a los niños de grupos marginales unilingües?
- ¿Cómo introducir actitudes de tolerancia con respecto a la ortografía, para poder aumentar tan rápido como sea posible el número de usuarios?
- ¿Cómo hacer aceptar el hecho de que los niños pre-alfabetizados pueden apropiarse de lo escrito *produciendo* escrituras (en lugar de copiarlas únicamente), y que esto puede ser así tanto para los niños indígenas como para los niños que hablan las lenguas mayoritarias?

La utilización de la lengua indígena como “puente” para llegar cuanto antes a la lengua oficial ha sido suficientemente criticada y, sin embargo, continúa utilizándose así. Lo ideal es que la lengua indígena sea utilizada en tanto lengua de comunicación, lengua de instrucción pero *también* lengua de reflexión; lo ideal es que esa lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria.

Pero quizás sea necesario intentar un cambio en los temas prioritarios de discusión: los debates sobre la ortografía no deberían retrasar una renovación de las prácticas escolares de alfabetización en las escuelas indígenas.

Post scriptum (2006)

Quiero aprovechar la ocasión para recordar fructíferas discusiones con Ruth Moya, una lingüista ecuatoriana con largos años de experiencia en cuestiones de alfabetización en lengua indígena en países andinos y en Guatemala.

Ella me alertó sobre los problemas inherentes al “pasaje al texto” en estas lenguas, particularmente cuando se trata de textos didácticos. Por ejemplo, es fácil (relativamente fácil) ponerse de acuerdo sobre los contenidos de un texto de historia hecho desde la perspectiva de los pueblos originarios, por oposición a la “historia oficial” que adopta explícita o implícitamente el punto de vista del colonizador. Pero, ¿cómo poner en palabras escritas esta historia? En una de las lenguas andinas hay una distinción importante —ajena al español— entre dos formas del verbo en pasado: una indica alto grado de veracidad (algo así como: el enunciador afirma haber sido testigo de los hechos); otra indica menor grado de compromiso con la veracidad (algo así como: el enunciador dice que le dijeron que tal cosa había ocurrido). Esta segunda forma es la que se usa (oralmente) al transmitir mitos o leyendas. ¿Qué forma del

verbo hay que usar en los textos de historia? Los tradicionalistas afirman: la misma forma que para los mitos o leyendas. Los modernistas (por llamarlos de alguna manera) dicen: hay que usar la primera forma del verbo, porque queremos enfatizar el carácter de verdad de los hechos. Los tradicionalistas responden: eso es hacer violencia a la lengua, porque no es posible decir que hemos asistido a la llegada del conquistador español a nuestras tierras. Los modernistas replican: la lengua no ha enfrentado aún los desafíos de escribir libros de historia. Debe enfrentarlos y asumir las consecuencias.

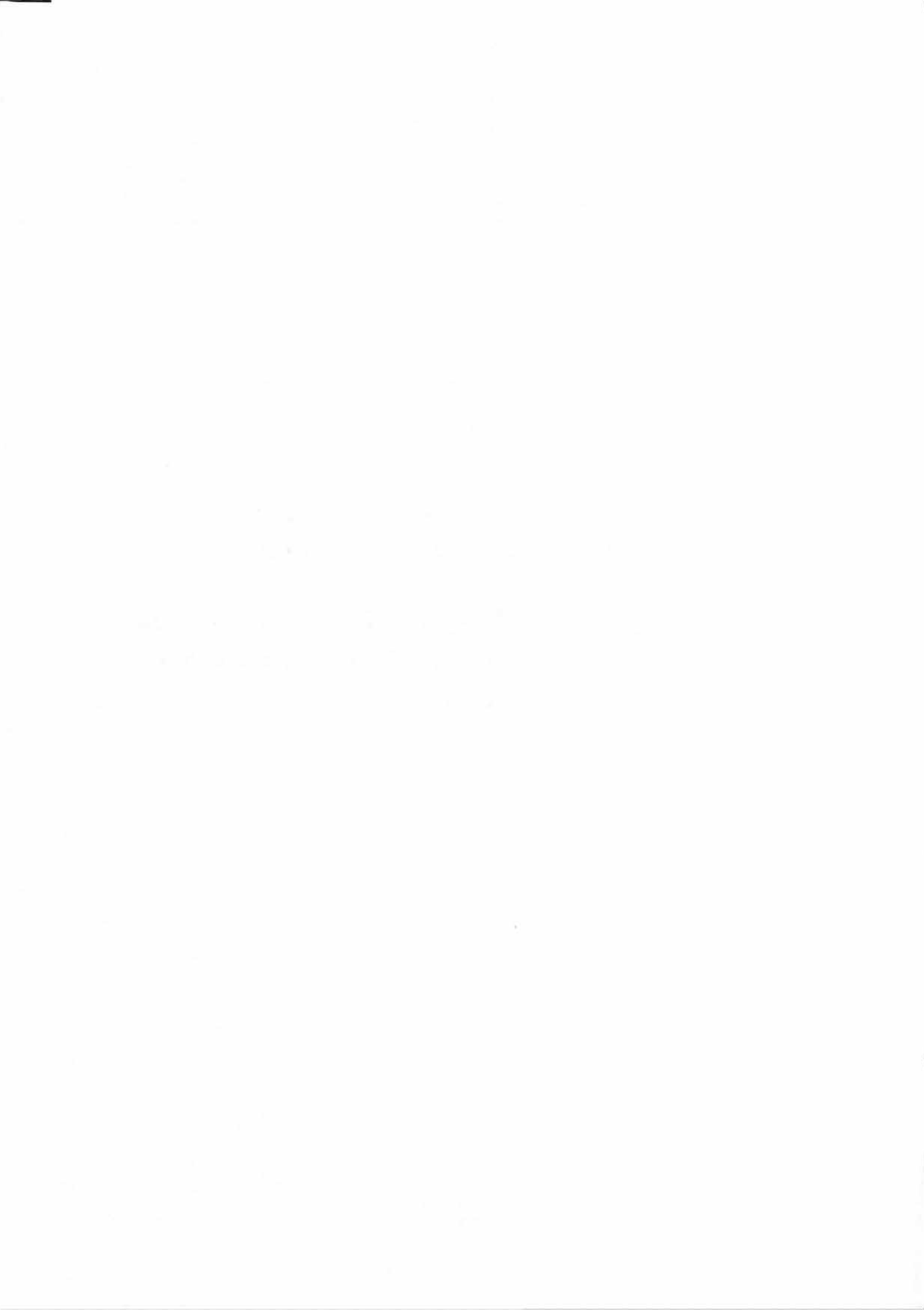
Tradicionalistas y modernistas no están enfrentados políticamente. No reflejan posiciones ajenas al tema en debate. El debate es legítimo y ayuda a reflexionar sobre un problema de carácter general. Incluso cuando se hayan resuelto los problemas de ortografía de palabra, quedan por resolver inúmeros problemas relativos a la construcción del texto escrito.



PARTE IV

La adquisición de los objetos culturales:
el caso particular de la lengua escrita

Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes
a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico
de la teoría de Piaget



LA ADQUISICIÓN DE LOS OBJETOS CULTURALES: EL CASO PARTICULAR DE LA LENGUA ESCRITA*

PROLEGÓMENOS

En este trabajo vamos a tratar de mostrar que, a pesar de que los aspectos sociales de los procesos de adquisición de conocimiento nunca fueron realmente tematizados por Piaget, lo esencial de su teoría no solamente permite el tratamiento de esos procesos, sino que tiene un gran valor heurístico cuando se trata de comprender la génesis de los objetos socio-culturales y su transformación en objetos de conocimiento.

Como este trabajo se inscribe dentro de la problemática general "Piaget y la educación", es útil preservar la distinción entre dos aspectos estrechamente relacionados pero diferentes:

1. Las relaciones sociales, inherentes a todo proceso de aprendizaje escolar, y su incidencia en los aprendizajes curriculares;
2. Los procesos de aprendizaje vinculados con objetos propiamente simbólicos, productos culturales con alto "valor social agregado".

En este trabajo nos centraremos particularmente en el segundo, tomando como ejemplo un objeto que tiene un enorme valor escolar y social: el sistema de escritura.

* Publicado simultáneamente en inglés, francés y español en 1996, en un número especial dedicado a Piaget de la revista *Perspectivas (BIE-UNESCO)*, Ginebra, XXVI, 1, pp. 139-148, para la versión en español, pp. 137-146 para la versión en francés y pp. 131-140 para la versión en inglés. (En inglés la publicación se titula *Prospects*).

INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA

Desde el punto de vista material, cualquier sistema de escritura (desde sus orígenes hasta nuestros días) consiste en un conjunto de marcas sobre una superficie. Desde los orígenes de su existencia, el hombre ha sido productor de marcas. Se puede incluso afirmar que la producción intencional de marcas define al ser humano.

Pero no cualquier conjunto de marcas constituye una escritura. La naturaleza de las marcas es indiferente, y poco importa que, en tanto marcas aisladas, hayan derivado de intentos, progresivamente esquemáticos, por dibujar objetos del entorno. Lo que importa es que, en algún momento, esas marcas se organizaron en un sistema relacionado con el sistema de lengua. Al parecer, la escritura sólo se inventó cuatro veces en la historia de la humanidad, en épocas históricas diversas: en China, en Sumeria, en Egipto y en Mesoamérica (Michalowski, 1994). Dos de esos sistemas primigenios fueron tan exitosos en su desarrollo y en sus posibilidades adaptativas que subsisten hasta nuestros días (el chino, vigente a través de los siglos, con pocas variaciones; y el sumerio, que sufre grandes transformaciones y ramificaciones, uno de cuyos derivados más exitosos es la escritura alfabética).

Los niños en proceso de desarrollo también son productores de marcas. Sin embargo, el hecho crucial desde el punto de vista social y escolar, es que deben enfrentarse a marcas que otros, antes, han producido sobre una superficie: marcas que se suceden unas a otras, en un orden lineal, y que se organizan en un espacio con fronteras definidas (la hoja de papel, por ejemplo, que es la superficie más difundida en estos tiempos). Esas marcas se presentan como un conjunto de líneas separadas por blancos que delimitan espacios llenos y espacios vacíos, conjuntos apretados de grafías, y líneas de diversa longitud.

Esas marcas son opacas hasta que un intérprete muestra al niño que tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. Un lenguaje ciertamente diferente del lenguaje cara a cara, con una organización particular, con palabras que no son "las de todos los días". Quien lee habla para otro, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un "Otro" que puede desdoblarse en muchos "Otros", salidos de no se sabe dónde, ocultos también detrás de las marcas.

Sólo las prácticas sociales de interpretación permiten descubrir que esas marcas sobre una superficie son objetos simbólicos; sólo las prácticas sociales de interpretación las transforman en objetos lingüísticos.

Esa transformación de objetos opacos en objetos transparentes no se da de una sola vez, cuando se asiste a un acto de lectura en voz alta. Quien lee en voz alta hace cosas misteriosas, a la vez que introduce al pequeño oyente en los laberintos del misterio. Saber que esas marcas permiten elicitar lenguaje, es una cosa. Comprender

de qué manera lo hacen, es otra muy diferente. Para lograr esta comprensión analítica hace falta mucho más y mucho más tiempo. No basta con los discursos docentes. Hay muchos, demasiados niños que pasan un año escolar sin comprender ese discurso pedagógico, hecho a partir de las “evidencias” de un adulto ya alfabetizado, y construido sobre la idea simplista que confunde lo mínimo (letra o sílabas) con lo fácil, y lo lingüísticamente complejo (el texto) con lo psicológicamente difícil.

Para lograr esa comprensión analítica entre las marcas escritas y la lengua oral, hace falta esa actividad estructurante del sujeto que Piaget describió en otros dominios del conocimiento. Es esencial también recibir información específica, sólo que esa información será asimilada por el sujeto en desarrollo a sus esquemas conceptuales. Y hace falta una prolongada interacción con el objeto a ser conocido, un objeto que se presenta a través de muchos otros objetos. La escritura no existe en el vacío. Las superficies que la cultura ha construido para ser portadoras de marcas escritas tienen nombre y función: se llaman periódicos, libros, calendarios, documentos de identidad, diccionarios, anuncios, envases de alimentos o medicinas, carteles urbanos con nombres de calles, indicaciones para vehículos y peatones, propaganda comercial... La lista es muy larga de establecer.

La escritura existe en contexto. El pizarrón escolar es apenas uno de los contextos posibles: el más analítico pero no el más funcional. Los niños urbanos, rodeados de escritura desde que nacen, no siempre están rodeados de informantes e intérpretes. Todos ellos (incluso los hijos de analfabetos) logran aprender bastante sobre esas marcas, gracias a sus esfuerzos activos por compararlas, ordenarlas y reproducirlas. Pero son muchos también los que llegan a la escuela sin haber sido destinatarios de un acto de lectura en voz alta, sin haber enfrentado el desafío del misterio, sin haber traspasado el umbral de la opacidad de las marcas. Y al llegar a la escuela encuentran una maestra que, en lugar de actuar como intérprete, se limita a actuar como descodificadora: dice que M es “la eme” o /m/; dice que MA es “ma”, o sea, /m/+/a/. ¿Dónde está el lenguaje en todo esto? ¿Dónde está el misterio, el desafío, el objeto a ser domesticado?

Hay una verdad elemental que es preciso enunciar claramente cuando pasamos de la teoría de Piaget al terreno educativo: la sola presencia del objeto no garantiza conocimiento, pero su ausencia garantiza desconocimiento. Si no se presenta la lengua escrita en el contexto escolar, si sólo se presentan las marcas aisladas fuera del sistema de escritura y del sistema de la lengua, estamos en la misma situación que Vygotsky denunció en 1935:

The teaching of writing has been conceived in narrowly practical terms. Children are taught to trace out letters and make words out of them, but they are not taught written language.

The mechanics of reading what is written are so emphasized that they overshadow written language as such. (ed. de 1978, p. 105).¹

Pero, ¿qué tiene que ver una cita de Vygotsky en un texto dedicado a Piaget? ¿Qué tiene que ver con Piaget la escritura en tanto objeto conceptual, cuando es bien conocido que Piaget no prestó la menor atención a este objeto cultural?

Contrapregunta: ¿es posible hablar de “Piaget y la educación” sin hablar de ese objeto escolar por excelencia que es la escritura? En las últimas décadas se ha producido un debate interminable acerca de las funciones de la escuela y el currículo escolar, pero la única función que nadie ha discutido es la función alfabetizadora de la institución escolar. ¿Está acaso intrínsecamente imposibilitada la teoría piagetiana para ocuparse de objetos a los cuales su creador no haya concedido la debida atención?

PIAGET, LA INFLUENCIA SOCIAL EN EL DESARROLLO Y EL CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS SOCIALMENTE CONSTITUIDOS

Piaget nunca tematizó la psicogénesis de lo social en cuanto tal, pero tampoco fue insensible a los dos problemas aludidos en el subtítulo.

La problematización más clara de la noción de objeto en los estadios iniciales del desarrollo cognitivo, dentro de la dicotomía entre objeto físico y objeto social, se encuentra en *Psicogénesis e historia de la ciencia* (Piaget y García, 1982). Es preciso citarla *in extenso*:

Bien pronto, en la experiencia del niño, las situaciones con las cuales se enfrenta son generadas por su entorno social, y las cosas aparecen en contextos que les otorgan significaciones especiales. No se asimilan objetos “puros”. Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. Cuando el sistema de comunicación del niño con su entorno social se hace más complejo y más rico, y particularmente cuando el lenguaje se convierte en medio dominante, lo que podríamos llamar la experiencia directa de los objetos comienza a quedar subordinada, en ciertas situaciones, al sistema de significaciones que le otorga el medio social. El problema que aquí surge para la epistemología genética es

¹ La enseñanza de la escritura ha sido concebida en términos prácticos demasiado estrechos. Se enseña a los niños a trazar letras y hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. Los aspectos mecánicos del leer lo que está escrito están tan enfatizados que se eclipsa el lenguaje escrito como tal. (Traducción de la autora).

explicar cómo queda la asimilación, en dichos casos, condicionada por tal sistema social de significaciones y en qué medida la interpretación de cada experiencia particular depende de ellas (p. 228).

Es justamente en ese texto donde se explicita con mayor claridad la problemática de la naturaleza mixta del objeto, a la vez material y cargado de significaciones sociales.

Por otra parte, la influencia social en el desarrollo ha sido mencionada muchas veces por Piaget a través de su extensa producción, sin llegar a ser suficientemente analizada, aunque rechazando —con justa razón— una invocación a lo social que no llegara a ser, al menos, una descripción analítica. De todas las referencias posibles, las que nos parecen más claras son las contenidas en *La formación del símbolo en el niño* (1945), cuando Piaget marca sus diferencias con Wallon (pp. 9 y 69 de la 2ª ed., 1959). Sería interesante transcribirlas también *in extenso*, pero nos limitaremos a lo esencial:

Pero el recurrir al concepto global de la “vida social” nos parece inadmisibles en psicología: la “sociedad” no es ni una cosa ni una causa, sino un sistema de relaciones que el psicólogo debe analizar y distinguir separadamente en sus efectos respectivos (p. 69).

Las dos citas que hemos transcrito corresponden claramente a las dos direcciones principales del pensamiento piagetiano: cuando se pregunta sobre la naturaleza del objeto con el cual interactúa el sujeto en desarrollo, habla de un “problema [...] para la epistemología genética”; cuando se refiere a la influencia de lo social, habla en tanto que psicólogo. (No es difícil encontrar, en la obra de Piaget, otras citas similares).

No es el objetivo de este trabajo tratar de demostrar que Piaget se ocupó, de una u otra forma, de las nociones sociales y de lo social en la ciencia.² Es quizás preferible tomar el punto de vista de algunos de los críticos más cuidadosos, cuyas críticas pueden esquematizarse de la siguiente manera:

1. Piaget reconoce —quizás “a su pesar”— las influencias sociales, pero las analiza como “interferencias”. Anticipa un análisis lógico de las relaciones sociales (en términos de “obligación, cooperación, imitación, discusión, etc.”, 1959, pag. 9), pero no se dedica a ello. Nos dice que las operaciones son, en realidad, co-operaciones, pero no llega a demostrarlo.

² Baste con recordar que Piaget escribió una obra dedicada a la psicogénesis de las reglas sociales en el juego colectivo (*El juicio moral en el niño*, 1932), así como una obra titulada *Epistemología de las ciencias del hombre* (1970), precisamente para un volumen editado por la UNESCO.

2. Piaget adopta con respecto a lo social una posición similar a la que adopta frente a la neurofisiología: espera coincidencias y no discrepancias con respecto al análisis psicológico, pero reivindica la especificidad de este último. Dice a los psicólogos que no invoquen, sin más, imaginarios cambios neurobiológicos (o posibles influencias sociales) para dar cuenta de los grandes cambios psicológicos. Seguramente estos últimos no serán contradictorios con lo que eventualmente pueda descubrir la neurofisiología (o la psicología social, cultural o como quiera llamársele).

De la primera crítica se desprendería la incapacidad (o, en el límite, la imposibilidad intrínseca) de la teoría piagetiana para ocuparse de los objetos sociales.

De la segunda crítica se desprendería una actitud metodológica en el recorte del objeto específico de estudio (discutible, si se quiere, pero enteramente justificable). Queda abierta la posibilidad de indagar empírica y teóricamente la capacidad de respuesta de la teoría a los desafíos que presentan otro tipo de objetos (ni físicos ni lógico-matemáticos).³

Aun admitiendo que la caracterización de los “otros” con los que interactúa el niño en términos de “objetos particularmente interesantes” es netamente insuficiente (e incluso inadmisibles), queda en pie el siguiente dilema: o bien (i) la teoría de Piaget es una teoría que se aplica exclusivamente a los objetos físicos y lógico-matemáticos; o bien (ii) se trata de una teoría general de procesos de construcción de conocimiento, desarrollada en torno a la problemática de los objetos físicos y lógico-matemáticos, pero al menos potencialmente apta para dar cuenta de la construcción de otros tipos de objetos.

Desde hace años hemos sostenido la segunda posición, que hoy día resulta más difícil de defender porque estamos, según parece, en época de abandono de las grandes teorías generales, a favor de microteorías poco o mal coordinadas entre sí. Sin renunciar al necesario debate teórico, cabe preguntarse: ¿cuáles son los descubrimientos, los nuevos observables puestos de manifiesto por quienes sostenemos la posibilidad de mecanismos generales y por quienes defienden módulos específicos de procesamiento independiente, en el campo específico de los objetos sociales de pertinencia escolar?

Esto nos lleva al siguiente punto: ¿qué es lo que sabemos del desarrollo de la escritura en el niño, en tanto objeto conceptual?

³ No incluimos dentro de las críticas las razones que algunos piagetianos “ortodoxos” aducen para dejar de lado los objetos sociales, y que consisten en asimilar lo social a lo arbitrario (o sea, lo no organizable cognitivamente). Esta interpretación, que no se presenta como una crítica sino como una justificación, coloca a lo social como un dominio totalmente extraño al pensamiento piagetiano, por razones intrínsecas.

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO: LO GENERAL Y LO ESPECÍFICO

En muchos otros trabajos hemos tratado de poner de manifiesto de qué manera las marcas que llamamos “escritura” dan lugar a esfuerzos consistentes por parte de los niños que tratan de comprenderlas. Esos esfuerzos dan por resultado una serie de construcciones conceptuales que se suceden en un orden no aleatorio (al menos en el caso de escrituras de base fonográfico-alfabéticas).⁴

Resulta imposible resumir aquí esta evolución conceptual. Digamos de manera muy resumida que, después de un período caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas y las no figurativas, la atención de los niños se centra en la distinción entre elementos y totalidades, buscando definir las reglas de composición que conducen a obtener totalidades potencialmente interpretables (series de letras donde “puede decir algo”). En ese momento se constituyen dos principios organizadores básicos: el de cantidad mínima y el de variedad interna. Según el primero, debe haber una cierta cantidad de grafías (no menos de dos y habitualmente tres) para que se le pueda atribuir una significación. Según el segundo principio, las grafías no deben repetirse en la serie. (Este principio puede manifestarse de una forma rigurosa —ninguna repetición— o de una forma atenuada —ninguna repetición en posición contigua).

La historia conceptual de la escritura en el niño se caracteriza por subordinar los aspectos figurativos propiamente dichos —forma de las letras— a una comprensión del modo de organización y a las leyes de composición de esas totalidades interpretables concebidas como “nombres”.

La comparación entre escrituras, que permite saber cuándo dos series de letras pueden recibir o no la misma interpretación, constituye una extensión y reelaboración de los dos principios antes mencionados: las variaciones cuantitativas y cualitativas permitirán constituir totalidades comparables pero diferenciables. Lo que es notable es ver cómo, para construir esas totalidades donde puedan “leerse” nombres diversos, muchos niños descubren que basta con cambiar las letras en el orden lineal para obtener el resultado deseado. (Por ejemplo, que a partir de OMA se puede obtener AMO, MOA, OAM, etc.). Estamos hablando, por supuesto, de niños que no saben leer ni escribir en el sentido convencional del término. Pero precisamente la psicología genética nos enseñó hace ya varias décadas que, para comprender un comportamiento ya constituido, es preciso reconstruir su génesis. Lo que estamos diciendo es que, tratando de

⁴ Las referencias más fácilmente disponibles en español son las siguientes: Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro 1983 y 1986.

comprender lo escrito, el niño enfrenta problemas de combinatoria (quizás con mayor precocidad que en cualquier otro dominio). Por lo tanto, lo escrito se presenta como un espacio de problemas cognitivos. Pero, además, en términos de las propiedades del objeto que trata de comprender, en este momento del desarrollo los niños descubren una propiedad que concierne a *todos* los sistemas de escritura (incluido el alfabético): con un número limitado de formas, por combinatoria se obtiene un número indefinido de series de letras (respetando los dos principios antes mencionados, que crean restricciones cuantitativas y cualitativas).

Hay un largo y minucioso trabajo cognitivo que precede al período de fonetización de la escritura (o sea, a la vinculación analítica con la lengua oral). Este período de fonetización se inicia, en todas las lenguas estudiadas,⁵ con una búsqueda de correspondencia entre letras y recortes sonoros superiores al fonema, con una clara preferencia hacia los recortes silábicos. A pesar de estar expuestos a una escritura alfabética, y a pesar de recibir información alfabética, los niños construyen una escritura silábica, en donde cada letra corresponde a una sílaba.⁶ (Esto sólo es posible constatarlo cuando se permite a los niños “que escriban de la mejor manera que puedan, como les parece que deba ser”, evitando la copia como única vía de acceso a la escritura).

No es extraño que veamos aparecer, en la psicogénesis de la escritura en el niño, en tanto que objeto conceptual, los problemas lógicos de carácter más general: coordinación de semejanzas con diferencias, relación entre el todo y las partes, correspondencia término a término, problemas de seriación y de identidad. No es extraño, ya que las estructuras lógicas constituyen a la vez las condiciones de la lectura de la experiencia y el resultado de los intentos de estructuración del objeto de conocimiento.

Pero aquí hay una distinción importante para establecer. Muchos psicólogos de inspiración piagetiana han defendido, en el terreno educativo, una posición según la cual sólo importa lograr un desarrollo operatorio, independientemente de los contenidos. Además, cuando se trata de contenidos escolares “ineludibles” (como la lengua escrita) se han dedicado a deducir cuáles son los prerequisites operatorios para que se pueda enseñar ese contenido. (Es el caso de Elkind (1976), por ejemplo, quien sostiene que es necesario llegar a un momento avanzado de las operaciones concretas para comenzar el aprendizaje de la lectura).

La dicotomía es clara: o bien se piensa que los procesos de estructuración de lo real son constitutivos del progreso operatorio, o bien se piensa que las estructuras lógicas se desarrollan apoyándose en los objetos, pero en “objetos cualesquiera”, sin aprehender sus contenidos.

⁵ Español (múltiples variantes dialectales), italiano, portugués, inglés, francés, catalán, hebreo.

⁶ Por ejemplo, MIOS o AIOA por “ma-ri-po-sa”.

La indagación psicológica cuidadosa nos lleva a concluir que los niños comienzan desde mucho antes de lo que la escuela imagina a ocuparse de la escritura; que el trabajo cognitivo con la escritura también contribuye al desarrollo operatorio; que además de los problemas lógicos de carácter general que hemos mencionado, hay problemas específicos que este objeto particular plantea, particularmente en su relación con el lenguaje; que precisamente por tratarse de un objeto simbólico, la interacción con los intérpretes no es un mero agregado, sino que es constitutiva de la posibilidad de comprensión del objeto.

Hemos esbozado apenas algunos de los problemas relativos a la adquisición de la lengua escrita. La demostración de que la escritura se constituye en objeto de conocimiento en el curso del desarrollo (y cambia muy probablemente la relación del sujeto con su lengua) es contraria a la idea comúnmente admitida según la cual la escritura es simple técnica de transcripción. Esta nueva concepción está cargada de consecuencias pedagógicas (que no podemos desarrollar aquí). La comprensión del sistema de escritura, como tal, es ya un gran logro. Pero eso solo no basta. La escuela debe permitir un acceso inteligente a las condiciones de enunciación propias a la escritura: hay que aprender a solicitar, argumentar, contar, dar instrucciones, preguntar, responder, informar, comentar y dialogar por escrito.

PIAGET Y EL CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS CULTURALES

DE USO SOCIAL: UN PROGRAMA PARA LAS PRÓXIMAS DÉCADAS

La "potencia" de una teoría, su riqueza explicativa, se pone de manifiesto cuando es posible aplicarla a dominios no considerados por el propio autor de la teoría. Esto está ligado con un problema importante de construcción de teorías científicas: una teoría no explica situaciones específicas ("hechos"), sino que explica procesos. Tal como ocurre en física, química o biología, no tiene sentido hablar de explicaciones *ad hoc* para cada fenómeno, sino de teorías aplicables a procesos comunes a una gran variedad de fenómenos.

Los trabajos de inspiración piagetiana que vienen realizándose relativos a nociones económicas, políticas y sociales no niegan la especificidad de estas nociones (véase, por ejemplo, Berti y Bombi, 1981; Delval, 1989; Furth, 1980). La idea más fructífera parece apartarse de la hipótesis de una mera aplicación de las operaciones a nuevos contenidos, y reivindicar la importancia de la estructuración de lo real para el desarrollo operatorio.

Muchos campos quedan aún por explorar. Por ejemplo, en el terreno de las notaciones de uso social, nuestro conocimiento de la psicogénesis de las notaciones matemáticas es aún incipiente, así como el de mapas, diagramas y otras notaciones de uso escolar.

En todos esos campos, la contribución de la teoría de Piaget resulta de primera importancia, no para darnos respuestas “prefabricadas”, obtenidas deductivamente, sino para ayudarnos a formular nuevas preguntas, que guíen la investigación.

Sin embargo, para que esto ocurra es preciso desprenderse de la idea ingenua de los sistemas gráficos de representación como meros “recursos figurativos”, pálido reflejo de los instrumentos operatorios del pensamiento. Los sistemas de representación históricamente construidos no son neutros: permiten pensar de cierta manera sobre el objeto de la representación. En el caso de la escritura, resulta claro que la resolución de problemas planteados por la comprensión de este sistema de representación de la lengua, tiene consecuencias sobre la manera en la cual el hablante concibe su propia lengua. (Por ejemplo, la noción de “palabra” de un adulto alfabetizado es tributaria de su dominio de una convención ortográfica —espacios entre grupos de letras— que fija límites “prácticos” a una noción intuitiva, la cual ha resistido hasta ahora a una definición teórica satisfactoria).

Desde un punto de vista epistemológico, parece cada vez más urgente considerar una sociogénesis y una psicogénesis de las representaciones socialmente constituidas, que no debe confundirse con la historia de las nociones y de los sistemas explicativos, tal como ha sido considerada hasta ahora por la epistemología genética.

Referencias bibliográficas

- Berti, A. y A. Bombi (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia.
Traducción (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delval, J. (1989). “La representación infantil del mundo social”. En: Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 245-328.
- Elkind, D. (1976). “Cognitive development and reading”. En: Signer, H. y R. Rudell (comps.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (1983). “Psico-génesis de la escritura”. En: Coll, C. (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, pp. 79-89.
- (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. (20ª. edición, 1999)
- Vernon, S. (1992). “La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años”. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 15-28.
- Furth, H. (1980). *The world of grown-ups*. Nueva York: Elsevier.

- Michalowski, P. (1994). "Writing and literacy in early states: a Mesopotamianist perspective".
En: Keller-Cohen, D. *Literacy: interdisciplinary conversations*. Cresskill, N. J.: Hampton.
- Piaget, J. (1932). "Le jugement moral chez l'enfant". París: Alcan.
Traducción (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel*. París: Delachaux et Niestlé. (2a. edición, 1959).
Traducción (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*. París: Gallimard.
- García, R. (1983). *Psychogenèse et histoire des sciences*. París: Flammarion.
Traducción (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, L.: Cambridge University Press.



APLICAR, REPLICAR, RECREAR

Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget*

RESUMEN

El artículo está organizado como una reflexión personal, y a veces autobiográfica, sobre algunos temas: a) las dificultades de aceptar la noción de “aplicar la teoría de Piaget” a un nuevo dominio de investigación; b) la necesidad de concebir cualquier teoría científica como abierta para formular nuevas preguntas; c) las consecuencias para la teoría cuando resulta exitosa en un nuevo dominio. La autora ilustra estos temas con sus trabajos sobre la conceptualización de la escritura como objeto de conocimiento y se refiere también a algunas cuestiones teóricas relativas a la función semiótica y a la oposición entre aspectos figurativos y operatorios del conocimiento.

LAS LIMITACIONES DE LA NOCIÓN DE “APLICACIÓN”

Organizaré este trabajo alrededor de la siguiente pregunta: ¿Es posible *faire du* Piaget (aplicar Piaget) en dominios que no fueron parte de las preocupaciones de Piaget investigador? Me refiero aquí exclusivamente a temas básicos de investigación psicológica.

¿Cómo dar una respuesta positiva a este desafío? Lo sentí como un desafío desde que tuve contacto con *La psicología de la inteligencia*, en una época en que era estudiante en la Universidad de Buenos Aires y no tenía con quién discutir mi lectura de ese texto, uno más en la bibliografía de un curso de psicología evolutiva.

* Número especial dedicado a Piaget de la revista *Substratum* (España), en 1996. Vol III, núm. 8-9, pp. 175-185.

La psicología de la inteligencia (o la psicología de los procesos cognitivos, para usar un lenguaje más moderno) no es la misma antes y después de Piaget. ¿Qué es lo que hace un autor para dividir de tal manera un campo científico específico? Hace muchas cosas, pero sólo una es fundamental: redefine las preguntas de investigación. Al hacerlo, nos da nuevos ojos para mirar fenómenos que creíamos conocer y que resultan otra vez nuevos y desconocidos. En otros términos, nos da nuevos esquemas conceptuales para interpretar la realidad.

Cambiar las preguntas y, en consecuencia, cambiar la mirada. Esa es la tarea de alguien que establece un “antes de” y un “después de”. Piaget epistemólogo: en lugar de preguntarse ¿cuál es la naturaleza del conocimiento?, nos propone ¿cómo se pasa de un estado de “menor” conocimiento a un estado de “mayor” conocimiento? (“menor” y “mayor” según parámetros externos a la epistemología, según la valoración de quienes contribuyen a la práctica constructiva de una determinada disciplina).

Piaget psicólogo: en lugar de ¿cuándo, a cuál edad, con cuánta frecuencia o bajo qué condiciones un niño resuelve tal o cual problema?, nos propone considerar con la mayor atención las respuestas desviantes como la vía regia de acceso a los mecanismos de formación de las nociones y los modos de acceder a la comprensión de “lo real”. El mismo Piaget nos cuenta, con ternura e ingenuidad retrospectiva, cómo comenzó, hacia 1920, “el final de mi período teórico y el comienzo de una etapa inductiva y experimental”; “[...] desde mis primeros interrogatorios, noté que, aunque los tests de Burt tuvieran indudables méritos para el diagnóstico, estando fundados sobre el número de éxitos y fracasos, era mucho más interesante descubrir las razones de esos fracasos” (Piaget, 1966: 136-137).

Todo eso es bien sabido. Lo que no es bien sabido, porque sólo se sabe haciéndolo, es qué significa *faire du Piaget* fuera de los dominios en los que él trabajó (dominios definidos por las preguntas epistemológicas, más que por el interés estrictamente psicológico de las mismas).

Lo he dicho más de diez veces por escrito y seguramente más de cien en presentaciones orales: o bien se concibe el legado piagetiano como un conjunto cerrado de trabajos acerca de la génesis del pensamiento lógico, de las grandes categorías de espacio, tiempo y causalidad, así como de las nociones matemáticas y físicas elementales; o bien se le concibe como una teoría general de procesos de adquisición de conocimiento, desarrollada en dichos dominios, pero potencialmente apta para dar cuenta de los procesos de construcción de otras nociones en otros dominios.

Obviamente, me inclino por la segunda alternativa. Pero esa alternativa no resuelve ningún problema sino que abre nuevos interrogantes. ¿Qué quiere decir que una teoría es potencialmente apta para dar cuenta de otros procesos de adquisición de conocimientos? ¿Cómo se procede para verificarlo?

Piaget autor defiende la realidad de los procesos de asimilación, y él mismo resultó víctima de dichos procesos de asimilación. El Piaget asimilado, deglutido, incorporado a esquemas previos (sin la necesaria acomodación) se convirtió en una caricatura de sí mismo: un conjunto de estadios, un conjunto de nociones adquiridas en cierto orden, *ready made answers to old educational problems*.

En ese contexto simplificador, aplicar Piaget a otros dominios podría consistir en un trabajo puramente deductivo: dadas tales propiedades de las estructuras que definen los estadios, y dada una cierta descripción del objeto a ser conocido, *it follows* que sólo a tal o cual nivel cognitivo ese objeto podría ser conocido (y —pasaje legítimo— podría ser enseñado en un contexto escolar).

Para dar un ejemplo concreto, en un terreno que es el mío: un reconocido piagetiano, D. Elkind (1976, 1981) sostuvo que las operaciones concretas son un pre-requisito para el aprendizaje de la lectura; más aún: que las operaciones deben estar constituidas para poder luego ser aplicadas a este contenido particular. Elkind llega a esta conclusión a partir de un razonamiento deductivo (lleno de falacias, por otra parte, ya que opera una asimilación abusiva entre el concepto de letra —unidad mínima de la escritura— y el concepto de número). La asimilación está basada en la suposición de que el “concepto de letra”, aún siendo más complicado que el de número, comparte con este último el hecho de “tener una propiedad ordinal que es su posición en el alfabeto, así como una propiedad cardinal que es el nombre que cada letra comparte con todas las otras de un mismo nombre (todas las B son B, etc.)” (Elkind, 1976: 333). El argumento es insostenible, porque si bien los nombres de los números (al menos de los primeros números) y de las letras son arbitrarios (o bien, responden a razones históricas ajenas a los usuarios), el orden de los números responde a relaciones de inclusión ajenas al orden de las letras (por ejemplo, en 3 están incluidos 1 y 2, pero en C no están incluidas A y B). Muchos otros, en este dominio específico de la lengua escrita, han propuesto razonamientos similares, que los datos experimentales se han encargado de desmentir sistemáticamente.

Aplicar Piaget a otros dominios también podría significar utilizar las mal llamadas pruebas piagetianas para determinar el nivel operatorio de los niños y buscar relaciones o correlaciones con el desempeño en tareas probablemente similares pero efectuadas con otros objetos. Es bien sabido que Piaget permaneció ajeno a las preocupaciones de la medición de la inteligencia, pero las asimilaciones psicométricas y las necesidades prácticas de la psicología clínica transformaron indebidamente un conjunto de situaciones experimentales (reportadas en varios libros) en pruebas operatorias. Esto, sumado a la posibilidad de realizar un análisis cualitativo —y no sólo cuantitativo— de la inteligencia, resultó en un sensacional eclecticismo, según el cual se podría hacer una lectura cualitativa de un WISC, así como una interpretación cuantitativa de los estadios piagetianos.

Pero nada de eso lleva a redefinir las preguntas, y eso es lo fundamental. Es la noción misma “aplicar Piaget a X” la que debería ser abandonada porque este modo de hablar parece sugerir: a) que la teoría de Piaget es un cuerpo teórico cerrado (definitivamente cerrado con la muerte de Piaget); b) que el dominio X al cual se aplicaría la teoría tiene contornos previos definidos o bien que los contornos de dicho dominio quedan definidos por el hecho mismo de la aplicación. (Exactamente así se suele hablar de las operaciones concretas: constituyen una estructura cerrada que se va aplicando a distintos contenidos, los cuales manifiestan grados de resistencia específicos, contenidos que, a su vez, son definidos desde fuera del trabajo operatorio).

Si la teoría de Piaget fuera un cuerpo teórico cerrado no podría dar cuenta de nuevos contenidos o, a lo sumo, podría dar cuenta de ellos apenas bajo la forma de puras analogías. ¿Queda una teoría definitivamente cerrada a la muerte de su creador? ¿No se siguió acaso desarrollando la teoría de Newton durante todo un siglo, después de la muerte de su autor, sin dejar de ser la teoría de Newton?

¿No será quizás mejor hablar del desarrollo de la psicología genética hacia otros dominios, hacia nuevos problemas? Esta formulación aligera la pregunta pero no anticipa la respuesta. En cualquier caso, la idea misma de aplicación hace pensar en una acción unidireccional: de la teoría hacia un dominio de aplicación, sin consecuencias para la teoría. Pero me parece más coherente con el pensamiento piagetiano el pensar las teorías como sistemas asimiladores que tienden a absorber fragmentos progresivamente mayores de la realidad. Al igual que los esquemas de acción no tienden a cambiar sino a permanecer; es el ejercicio mismo de la acción y la resistencia de los objetos lo que obliga al cambio.

La analogía entre teorías científicas y esquemas asimiladores permite de inmediato ver que no se trataría de una acción unidireccional (aplicación) sino de un proceso que conlleva el riesgo del fracaso o de cambios impredecibles en ambas direcciones.

Cuando la teoría se pone a prueba frente a otros objetos puede ocurrir que fracase en el intento de dar cuenta de ellos. Sin embargo, y a pesar de las connotaciones del verbo fracasar, ésta es la situación menos riesgosa para una teoría (obviamente cuando se trata de objetos diferentes de aquellos con respecto a los cuales fue generada, y a condición de definir adecuadamente dicha diferencia): la teoría no resulta modificada y el conjunto de objetos y relaciones que se intentó ver a la luz de la teoría no han recibido nuevas interpretaciones.

El caso más riesgoso para la teoría —paradójicamente— es aquél en el que resulta adecuada para dar cuenta de nuevos objetos. Es el caso más riesgoso porque, siguiendo con la analogía antes mencionada, la teoría puede sufrir algunas modificaciones, sin pretenderlo. Los nuevos objetos son los que, en este caso, resultan más afectados por la interpretación: si la asimilación teórica es exitosa, esos objetos no serán conceptualizados igual que antes.

LOS DESAFÍOS DEL ANÁLISIS DEL LENGUAJE

Llegué a Ginebra poco tiempo después de que Hermine Sinclair defendiera su tesis sobre lenguaje y operatividad. Momento crucial porque parecía posible reintroducir una problemática —la de la adquisición del lenguaje— que el mismo Piaget había dejado de lado varios años antes. El lenguaje como vía de acceso al pensamiento lógico había sido descartado. Subsistía la problemática del lenguaje como instrumento de acciones sociales, el lenguaje como modo de comunicar una visión del mundo y el lenguaje como objeto en sí, acerca del cual es posible pensar y también hablar.

Eran los años del impacto de la teoría de Chomsky. La esperanza en la fuerza organizadora del componente sintáctico y en la posibilidad de formalizar todas las reglas sintácticas. La apuesta hacia los universales lingüísticos (innatos o no, eso parecía una cuestión que la escuela de Ginebra podría ayudar a dilucidar). La psicolingüística estaba naciendo (o renaciendo, como quiera vérselo); las estructuras sintácticas estaban allí, esperando ser puestas en relación con las estructuras intelectuales; la noción de “transformaciones” a partir de una forma de base parecía tan promisoría.¹

Mi tesis (*Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, 1971, dirigida y prologada por Jean Piaget) puede ser considerada, vista ahora en perspectiva, como un intento demasiado directo de la aplicación de la teoría de Piaget a la adquisición del lenguaje. ¿Es realmente así? La respuesta puede ser a la vez positiva y negativa. Es cierto que allí se estudia el lenguaje (producción y comprensión) desde un ángulo que podríamos calificar de “excesivamente intelectual” (encontrar conversas o distintos tipos de inversas al modificar el orden de enunciación de los eventos, lo cual recuerda de muy cerca las formas de inversión que preceden a la reversibilidad operatoria). Pero es preciso recordar que todos los psicolingüistas de la época utilizaban oraciones fuera de contexto, y que la “gimnasia sintáctica” se aplicaba regularmente en todos los experimentos, con la pretensión de alcanzar lo sintáctico a nivel puro, lamentando siempre el tener que lexicalizar. Bajo la seducción de la idea de reglas recursivas, se ponían a prueba oraciones que jamás podrían ser producidas oralmente (por ejemplo, “*This is the boy that the man whom the lady whom our friend saw knows hit*”, Schlesinger, 1968; citado por Greene, pp. 135-136).

Es cierto que en ese trabajo de tesis busco establecer relaciones entre niveles de organización del pensamiento anteriores a los niveles operatorios y comportamiento

¹ Durante cierto tiempo compartimos la misma sala de trabajo, al lado de Hermine Sinclair, Jean-Paul Bronckhart, Annette Karmiloff-Smith, Ioanna Berthoud y yo. Cuatro tesis de la Universidad de Ginebra, cuatro trayectorias diferentes y una pasión común por entender los fenómenos lingüísticos.

lingüístico. La invertibilidad (*renversabilité*) me resulta entonces una noción fundamental. Recordemos que Piaget introduce esta noción en el contexto de su polémica con Bruner, para distinguir dos reacciones bien diferentes: la invertibilidad o retorno empírico al punto de partida, sin conservación de la cantidad de sustancia, y la reversibilidad operatoria (Piaget *et al.*, 1968: 74).² Sin embargo, enfatizo que “no se trata de reducir el lenguaje al pensamiento, sino de hacer derivar ambos de la organización general de las acciones, en el marco de una teoría genética de las actividades cognitivas” (Ferreiro, 1971: 12). Más aún, manifiesto cierto malestar con la noción piagetiana de “función semiótica”, que engloba bajo una misma denominación al lenguaje junto con el juego simbólico, la imitación diferida y la representación en imágenes. Explicito que “no es posible afirmar que todas esas actividades van a evolucionar según las mismas leyes de organización [...] Es necesario subrayar que los “signos lingüísticos” van a constituir un sistema, mientras que los símbolos y las imágenes mentales (ambos individuales) no van a constituir jamás un sistema” (p. 11).

Por su parte, en el prefacio a la edición de mi tesis, Piaget se inclina hacia una solución no reduccionista de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Allí se expresa su insatisfacción con una interpretación en términos “de un proceso de sentido único que conduciría de la operación hacia nuevos contenidos impuestos por la realidad” (p. XII).

EL DESCUBRIMIENTO Y LA RECREACIÓN DE LA ESCRITURA

En 1971, después de terminar mi tesis sobre las relaciones temporales, regresé a Argentina con una beca Guggenheim que me permitiría sobrevivir sin apoyo institucional y seguir investigando —en una perspectiva comparativa— otras estructuras sintácticas complejas (las oraciones introducidas por un pronombre relativo).³ Objeti-

² Las presuposiciones sobre el funcionamiento cognitivo de los niños de 3-6 años son esenciales para analizar las adquisiciones en este período de edad, crucial para la adquisición del lenguaje oral y también para la comprensión del sistema de escritura. Hay cinco obras fundamentales dedicadas a arrojar nueva luz sobre “la lógica pre-operatoria”, que no han sido suficientemente exploradas y explotadas por los psicólogos: los tres volúmenes de la colección *Études d'Épistémologie Génétique* dedicados, respectivamente, a la función (1968), a la identidad (1968) y a las correspondencias (1980); las “formas elementales de la dialéctica” (1980) que ya contiene un posfacio de R. García; el libro sobre *La lógica de las significaciones* (Piaget y García, 1987). Este último libro se inicia con una declaración rotunda de Piaget: “*Le principal but de cet ouvrage est de compléter et de corriger notre logique opératoire dans le sens d'une logique des significations*”. Hay apenas otro texto —el de la equilibración, 1975—, que inicia de manera similar, indicando explícitamente que se trata de corregir una obra anterior.

³ Formé un grupo de trabajo con personas jóvenes, deseosas de aprender: allí estaban Ana Teberosky,

vo inicial: comprender cómo se utiliza el lenguaje en el inicio de la instrucción escolar. Pronto descubrimos que el lenguaje oral giraba en torno al lenguaje escrito.

No sabíamos nada sobre la adquisición de la escritura. Buscamos bibliografía y encontramos un enorme vacío conceptual: la querrela de los métodos de enseñanza, por un lado; por el otro, un listado de habilidades que funcionaban como pre-requisitos para otro conjunto de habilidades que la instrucción iría desarrollando. Ni la pedagogía ni la psicología entonces disponibles nos permitían entender qué pasaba. ¿Dónde estaba “el niño piagetiano”? O sea, ¿dónde estaba el niño inteligente, creador, que se plantea preguntas fundamentales acerca de los objetos del mundo, que busca activamente respuesta a sus preguntas? En la literatura, no existía. Fuimos a ver si lo encontrábamos en la realidad.

En el punto de partida de mi búsqueda sólo había una cierta mirada sobre el sujeto cognoscente en proceso de desarrollo, y esa mirada se la debo a Piaget. Existía, además, la convicción de la gran fuerza del método clínico (o crítico, o de verificación de hipótesis *sur le vif*) para explorar territorios desconocidos, para hacer el primer mapa de esos territorios, para no dejarse llevar por los espejismos del control prematuro de variables cuya relevancia se ignora.

Primera regla de oro para aplicar esa metodología: estar disponibles para lo imprevisto. La convicción de que el adulto es incapaz de reconstruir su propia génesis intelectual obliga a la prudencia, a no despreciar lo insólito, a estar atentos a los menores indicios que nos permitan ingresar a lo desconocido. Es preciso dejarse guiar por niños de cuatro o cinco años, aceptando que son interlocutores válidos.

Yo había escuchado a Piaget decir, en las reuniones del Centro de Epistemología Genética, algo que irritaba profundamente a los norteamericanos de visita. Él solía decir que la prueba de una buena investigación son los resultados inesperados. La expresión “hipótesis confirmada”, al final de un trabajo de investigación, le parecía una prueba de irrelevancia de la misma. Cuando los niños empezaron a decirnos cosas absolutamente insólitas sobre la escritura tuve la certeza que empezábamos a encontrar un sendero en medio de lo desconocido.

Para tratar de comprender las razones de las respuestas insólitas de los niños recurrí a la historia de la historia de la escritura en la humanidad. El recurso a la historia también es una herencia piagetiana. Lo aprendí en el Centro de Epistemología Genética, y desde entonces no he cesado de apreciar la profundidad de esa enseñanza.

Ana María Kaufman y Alicia Lenzi. Posteriormente, poco antes de que la dictadura militar pusiera fin a nuestras aspiraciones investigativas, se incorporaron Susana Fernández, Delia Lerner y Liliana Tolchinsky. Con distintos grados de desarrollo y producción intelectual (debidos, en buena parte, a las condiciones de entorno que el exilio impuso o favoreció) todas ellas continúan vinculadas con la misma problemática que dio origen a este grupo.

En la literatura de los años 70, la escritura era considerada una técnica. Una vez adquirida, esa técnica favorecía el trabajo intelectual, pero durante su adquisición el pensamiento no tenía lugar alguno. Discriminaciones perceptivas y coordinaciones motrices ocupaban la escena; la asociación era el mecanismo fundamental para dar cuenta de las adquisiciones sucesivas.

Todo cambió cuando logramos concebir a la escritura como un objeto conceptual. Eso no fue fácil, no por el lado psicológico, ni por la vertiente histórica dominante, ni por el lado piagetiano de la cuestión. En efecto, tanto en la visión psicológica como en la consideración de la historia propia a los años 70, la escritura aparecía apenas como una invención puramente técnica, una transposición sensorial que permitía hacer visible lo audible. Hablar de la “invención de la escritura” o de “las tecnologías de la escritura” era hablar de la misma cosa. Por el lado piagetiano, las dificultades no eran menores, ya que se había establecido desde mucho antes una distinción entre “lo figurativo” y “lo operatorio”, en virtud de la cual “lo figurativo” era considerado inferior, subsidiario y dependiente de “lo operatorio”.⁴

¿Era posible desprender las marcas escritas de esta visión puramente tecnológica o instrumental, y elevarlas al rango de “objetos de pensamiento”, con una doble visión de “objetos acerca de los cuales se piensa” y “objetos que permiten pensar acerca de lo representado por ellos mismos”?

Aclaro que mi intención no era reivindicar la escritura en tanto objeto semiótico en sí, sino dar cuenta de las respuestas insólitas que producían los niños. Tratando de entenderlas debí recurrir a la historia, debí poner en crisis las ideas ingenuas que cualquier adulto alfabetizado tiene de la escritura, y debía también poner en discusión la contribución de las representaciones socialmente convalidadas en la conceptualización del objeto de la representación.

Las consecuencias de todo esto para la teoría serán objeto de otras reflexiones. Me limito ahora a expresar una deuda inmensa con la teoría de Piaget, sin la cual hubiera sido imposible formular las preguntas iniciales; una deuda hacia su metodología, sin la cual hubiera sido difícil escuchar la voz de los niños acerca de la escritura; una

⁴ El análisis detallado de los aspectos “figurativos” y “operatorios” vinculados con la evolución de la escritura escapa a los límites de este trabajo. Sin embargo, es posible indicar una pista: los trabajos tradicionales se centraban casi exclusivamente en los aspectos figurativos (trazado de letras, correspondencia y fidelidad a un modelo; inclusive, al ver la escritura como técnica para hacer visible lo audible, lo escrito aparecía como mera transposición o trans-codificación de lo oral, sin ningún proceso reconstructivo que lo mediara). El gran interés que suscitó el libro que firmamos con A. Teberosky (*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 1979) consistió, en gran parte, en haber puesto de manifiesto el trabajo propiamente intelectual (cognitivo, si se prefiere) que subyace a la apropiación de la escritura, frente a lo cual “lo figurativo”, en su definición anterior, pasa a segundo plano (Cf. Ferreiro, 1988).

deuda hacia su rigor metodológico, que obliga al psicólogo genético “a explicar de qué manera un bebé anda en bicicleta” (según la feliz expresión de Pierre Gréco).

Me pregunto ahora, al final de este ensayo, si he tratado de “aplicar Piaget” al desarrollo de la escritura en el niño, o bien si he tratado de llenar algunas de las lagunas de nuestro conocimiento, alguna de esas tantas lagunas que Piaget presintió al escribir *La equilibración*. Quizás al escribir mi tesis estaba tratando aún de “aplicar” una teoría general del desarrollo a un campo específico (aunque tratara de verlo al revés, como el desarrollo del lenguaje y de la cognición, ambos subsumidos bajo las leyes generales de la organización de la acción). Quizás pasé de la teoría como esquema obligatorio para ver cualquier otra realidad, a esa misma teoría como marco de libertad para generar hipótesis y permitir la construcción de nuevos observables.

En todo caso, algo me queda muy claro: se puede ver más lejos y más profundo cuando utilizamos el andamiaje de los grandes de la historia, aquéllos que cambiaron las preguntas y nos ayudaron a encontrar nuevas respuestas tanto como a seguir formulando preguntas.

Referencias bibliográficas

- Elkind, D. (1976). “Cognitive development and reading”. En: Singer, H. y R. Rudell (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Elkind, D. (1981). “Stages in the development of reading”. En: Siegel, I., D. Brodzinsky y E. Golinkoff (eds.). *New directions in Piagetian theory and practice*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève et Paris: Librairie Droz. Préface de Jean Piaget.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1988). “L'écriture avant la lettre”. En: Sinclair, H. (compiladora). *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 17-70.
- Greene, J. (1972). *Psycholinguistics*. Middlessex, England: Penguin Books.
- Piaget, J. (1966). “Autobiographie”. *Cahiers Vilfredo Pareto*. 10, pp. 129-159.
- Piaget, G., J. B. Grize, A. Szeminska y Vinh Bang (1968). *Epistémologie et Psychologie de la fonction* (vol. XXIII de *Etudes d'Epistémologie Génétique*). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., H. Sinclair y Vinh Bang (1968). *Epistémologie et Psychologie de l'identité* (vol. XXIV de *Etudes d'Epistémologie Génétique*). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibración des structures cognitives* (vol. XXXIII de *Etudes d'Epistémologie Génétique*). Paris: Presses Universitaires de France.

- Piaget, J. y col. (1980). *Recherches sur les correspondances* (vol. XXXVII de *Etudes d'Epistémologie Génétique*). París: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1980). *Les formes élémentaires de la dialectique*. París: Gallimarda (Posface R. García).
- Piaget, J. y R. García (1987). *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Sinclair, H. y E. Ferreiro (1969). "Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif". *Archives de Psychologie*, XL, 160, Ginebra, pp. 1-42.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz. (Prefacio de Jean Piaget).
- Ferreiro, E. y H. Sinclair (1971). "Temporal Relationships in Language". *International Journal of Psychology*, 6, 1, Londres, pp. 39-47.
- Ferreiro, E. (1971). *Piaget*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Piaget, J., A. Szeminska y E. Ferreiro (1972). "La transmission médiate du mouvement". En: Piaget, J. *La transmission des mouvements, XXVII Etudes d'Epistémologie Génétique*, París: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. y E. Ferreiro (1972). "Décomposition et direction des mouvements après transmission". En: Piaget, J. *La transmission des mouvements, XXVII Etudes d'Epistémologie Génétique*, París: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. y E. Ferreiro (1972). "Contrôles de la stabilité des stades de la transmission médiate du mouvement". En: Piaget, J. *La transmission des mouvements, XXVII Etudes d'Epistémologie Génétique*, París: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E., G. Ford y C. Jakubowics (1973). "Acerca de la utilización de la Gramática Generativa de Chomsky en la investigación psicoanalítica". *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 19, Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1974). "Desarrollo operativo y adquisición del lenguaje". *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 20, Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1975). *Problemas de psicología educacional*. Buenos Aires: Producciones Editoriales IPSE.
- Ferreiro, E., Ch. Othenin Girard, H. Chipman y H. Sinclair (1976). "How do children handle relative clauses? A study in comparative developmental psycholinguistics". *Archives de Psychologie*, XLV, 3, Ginebra, pp. 229-266.
- Sinclair, H., J. Berthoud, J. P. Bronckart, H. Chipman, E. Ferreiro y Rappe du Cher (1976). "Recherches en Psycholinguistique Génétique". *Archives de Psychologie*, XLIV, 171, Ginebra, pp. 157-175.

- Ferreiro, E. (1976). "Conocimiento lingüístico y proceso de adquisición de la lengua escrita". En: *Trabajos de las Décimas Jornadas Uruguayas de Psicología*. Montevideo: Sociedad de Psicología del Uruguay.
- Ferreiro, E. (1977). "Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture". *Revue Suisse de Psychologie*, 36, 2, Liebefeld, Suiza, pp. 109-130.
- Ferreiro, E. (1978). "What is written in a written sentence? A developmental answer". *Journal of Education*, 160, 4, Boston, pp. 25-39.
Traducción al francés (1979). *Société Suisse pour la Recherche en Education*, IRDP/R, 05, Neuchâtel, Suiza.
Traducción al español (1979). *Infancia y aprendizaje*, 6, Madrid, pp. 20-31.
- Ferreiro, E. y R. García (1978). "Presentación de la edición castellana". *Introducción a la epistemología genética de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós, pp. 9-23.
- De Bellefroid, B. y E. Ferreiro (1979). "La segmentation de mots chez l'enfant". *Archives de Psychologie*, XLVII, 180, Ginebra, pp. 1-35.
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio et al. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores (1999, 20ª edición).
Traducción al inglés (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, N. H. and London: Heinemann.
Traducción al italiano (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbéra.
Traducción al portugués (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1979). "The relationship between oral and written language: The children's viewpoints". En: Goodman, Y., M. Haussler y Strickland (eds.). *Oral and written language development research: Impact on the schools*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Ferreiro, E. y H. Sinclair (1979). "L'enfant et l'écrit". *Médecine et Hygiène*, 1350, Ginebra, pp. 3530-3536.
Traducción al italiano (1983). "Il bambino e la scrittura". En: Stella, G. y F. Nardocci (eds.). *Il bambino inventa la scrittura*. Milán: Franco Angeli Editore, pp. 30-40.
- Ferreiro, E. (1979). "La découverte du système de l'écriture par l'enfant". *Apprentissage et Pratique de la Lecture a l'Ecole. Actes du Colloque de Paris 1979*. Paris: Ministère de l'Éducation, Centre National de Documentation Pédagogique, pp. 215-220.
- Ferreiro, E. (1981). "La importancia de Piaget como epistemólogo". *Salud Mental*, 4, 4, México.
- Ferreiro, E. y J. C. Volnovich (1981). "Presuposiciones cognitivas en terapia psicoanalítica de niños". En: *Problemas de interpretación en psicoanálisis de niños*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1981). "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 2, 1, Buenos Aires, pp. 6-14.

- Ferreiro, E. (1981). "La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad". *Cuadernos de Investigación Educativa DIE*, núm. 4, México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (eds.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1982). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". En: Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores, pp.128-154.
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio y colaboradores (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA (5 fascículos).
Traducción al francés (1988). *Lire-ecrire à l'école comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon: Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Ferreiro, E. (1983). "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 4, 2, Buenos Aires, pp. 11-18.
- Ferreiro, E. (1983). "The development of literacy: A complex psychological problem". En: Coulman, F. y K. Ehlich (eds.). *Writing in focus*. Berlin: Mouton, pp. 277-290.
- Ferreiro, E. (1983). "Psico-génesis de la escritura". En: C. Coll (ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI de España, pp. 79-89.
- Ferreiro, E. (1984). "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje". En: *Actes de les Primeres Jornades sobre Noves Perspectives sobre la Representació Escrita en el Nen*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació, pp. 159-167.
- Ferreiro, E. (1984). "The Underlying Logic of Literacy Development". En: Goelman, H., A. Oberg y F. Smith (eds.). *Awakening to literacy*. Exeter, N. H.: Heinemann, pp. 154-173.
- Ferreiro, E. y colaboradores (1984). "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura". *Cuadernos de Investigación Educativa DIE*, núm. 10. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1984). "La práctica del dictado en el primer año escolar". *Cuadernos de Investigación Educativa DIE*, núm. 15. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1985). "A representação da linguagem e o processo de alfabetização". *Cadernos de Pesquisa*, 52, São Paulo, pp. 7-17.
- Ferreiro, E. (1985). "Literacy development: A psychogenetic perspective". En: Olson, D., N. Torrance y A. Hildyard (eds.). *Literacy, language and learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 217-228.
- Ferreiro, E. (1986). "La complejidad conceptual de la escritura". En: Lara, L. F. y F. Garrido (eds.). *Escritura y alfabetización*. México: Editorial del Ermitaño, pp. 60-81.

- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez Editora.
Edición simultánea en español (1988). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1986). "The interplay between information and assimilation in beginning literacy".
En: Teale, W. y E. Sulzby (eds.). *Emergent Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, pp. 15-49.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo y C. Zuccheromaglio (1987). "Doppie o dopie? Come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere". *Etá Evolutiva*, 27, Firenze, Italia, pp. 24-38.
- Ferreiro, E. (1987). "El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares". En: Elichiry, N. (ed.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 15-35.
- Ferreiro, E. (1988). "Introduction" (Editora invitada). *European Journal of Psychology of Education. Early Literacy Special Issue*, III, 4, Lisboa, pp. 365-370.
- Blanche-Benveniste, C. y E. Ferreiro (1988). "Peut-on dire des mots à l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans". *Archives de Psychologie*, 56, 218, Ginebra, pp. 155-184.
- Ferreiro, E. (1988). "Representación escrita de la pluralidad, la ausencia y la falsedad". En: Ardila, A. y F. Ostrosky (eds.). *Lenguaje oral y escrito*. México: Trillas.
- Ferreiro, E. (1988). "L'écriture avant la lettre". En: Sinclair, H., (comp.). *La production de notations chez le jeune enfant*. París: Presses Universitaires de France, pp. 7-70.
Publicado como libro con algunas correcciones (2000). *L'écriture avant la lettre*. París: Hachette. Traducción al español (2006). "La escritura antes de la letra". *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (Universidad Veracruzana), 3, julio-diciembre.
http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/completos/Ferreiro_Escritura_antes_letra.html
- Ferreiro, E. (1988). "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región". En: *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, pp. 345-363.
- Ferreiro, E. (1988). "El proceso cognitivo de apropiación de la lengua escrita". En: Hamel, R., Y. Lastra y H. Muñoz (eds.). *Sociolingüística Latinoamericana*. México: UNAM (Instituto de Investigaciones Antropológicas, Serie Antropológica 56), pp. 207-226.
- Ferreiro, E. (ed.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
Edición simultánea (1990). *Os filhos do analfabetismo. Propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1990). "Literacy Development. Psychogenesis". En Goodman, Y. (ed.). *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 12-25.
- Ferreiro, E. (1991). "Psychological and epistemological problems on written representation of language". En: Carretero, M., M. Pope, R. Simons y J. Pozo (eds.). *Learning and Instruction. European Research in an International Context*, 3, Oxford: Pergamon Press, pp. 157-173.

- Ferreiro, E. (1991). "L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare". En: Orsolini, M. y Clotilde Pontecorvo (eds.). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, pp. 233-257.
- Ferreiro, E. (1991). "Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, XII, 3, Buenos Aires, pp. 35-37.
- Ferreiro, E. (1991). "La construcción de la escritura en el niño". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 12, 3, Buenos Aires, pp. 5-14.
- Ferreiro, E. (1991). "El Proyecto Principal de Educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo". *Documentos DIE* núm. 19, México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1992). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editores.
- Ferreiro, E. y S. Vernon (1992). "La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años". *Infancia y Aprendizaje*, 58, Madrid, pp. 15-28.
- Ferreiro, E. (1992). "Children's literacy and public schools in Latin America". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 520, Special Issue: World Literacy in the year 2000, Thousand Oaks, California, pp. 143-150.
- Ferreiro, E. (1992). "Psycholinguistique et conceptualisation d'écrit". En: Beese, J. M., M. de Gualmyn, D. Ginet y B. Lahire (eds.). *L'illettrisme en questions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 89-99.
- Ferreiro, E. (1993). "L'entré dans l'écrit: construction et représentation". En: Bentolila, A. (ed.). *Parole, écrit, images*. Paris: Nathan, pp. 33-49.
- Ferreiro, E. (1993). "Lengua oral y lengua escrita: Aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje". En: *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina. II*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, pp. 343-357.
- Ferreiro, E. (1993). "La práctica del dictado en el primer año escolar". En Gagné, G. y A. Purves (eds.). *Etudes en pédagogie de la langue maternelle I*. New York: Waxmann, pp. 193-205.
- Ferreiro, E. (1993). "Comentarios al documento de trabajo de Rosa María Torres". En: *Necesidades básicas del aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago de Chile: UNESCO-ORELAC, pp. 130-137.
- Ferreiro, E. (1993). "Children's literacy in Latin America". En: *Language policy, literacy and culture (ED-93/WS-7)*. Paris: UNESCO, pp. 41-47.
- Ferreiro, E. y C. Pontecorvo (1993). "Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Etude comparative espagnol-italien". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 91, Paris, pp. 22-33.
- Ferreiro, E. (1994). "Literacy development: Construction and reconstruction". En: Tirosh, D. (ed.). *Implicit and explicit knowledge: An educational approach*. Norwood, N. J.: Ablex, pp. 169-180.
- Ferreiro, E. (1994). "Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces". En: Bentolila, A. (ed.). *Enseigner, apprendre, comprendre*. Paris: Nathan, pp. 119-134.

- Ferreiro, E. (1994). "Problems and pseudo-problems in literacy development: Focus on Latin America". En: Verhoeven, L. (ed.). *Functional literacy*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 223-235.
- Ferreiro, E. (1994). "Some remarks about the acquisition of written language as a conceptual object". *Proceedings of the workshop on understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach*. Strasbourg, France: European Science Foundation, pp. 50-69.
- Ferreiro, E. (1994). "Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura". En: *Necesidades educativas de los adultos. Encuentro de especialistas*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, pp. 81-86.
- Ferreiro, E. (1996). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 15, 3, Buenos Aires, pp. 5-14.
- Reedición (1996). *Básica*, 9, México, pp. 30-43.
- Traducción al italiano (1995). "Diversità e processo di alfabetizzazione". *Età Evolutiva*, 51, Firenze, Italia, pp. 49-57.
- Traducción al griego (2004). "Diaforetikhóteta khai eggrammatismós: Apó ton eortasmó sten afúnise". *Géfyres*. Noviembre-diciembre, pp. 24-32.
- Ferreiro, E., B. Rodríguez y colaboradores (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1994). "Two literacy histories: A possible dialogue between children and their ancestors". En: Keller-Cohen, D. (ed.). *Literacy: Interdisciplinary conversations*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, pp. 115-128.
- Ferreiro, E. (1994). "Luria e o desenvolvimento da escrita na criança". *Cadernos de Pesquisa*, 88, São Paulo, pp. 72-77.
- Ferreiro, E. (1995). "La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura". En Arzápalo, R. e Y. Lastra. *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica. II Coloquio Mauricio Swadesh*. México: UNAM (Instituto de Investigaciones Antropológicas), pp. 106-118.
- Castorina, J.A., E. Ferreiro, M. Kohl, y D. Lerner (1996). *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Edición simultánea en portugués (1995). *Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Atica.
- Ferreiro, E. (1996). "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". En: Castorina, J. A., E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lerner. *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, pp. 119-139.
- Edición simultánea en portugués (1995). En: Castorina, J.A., E. Ferreiro, D. Lerner y M. Kohl. *Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Atica, pp. 147-175.

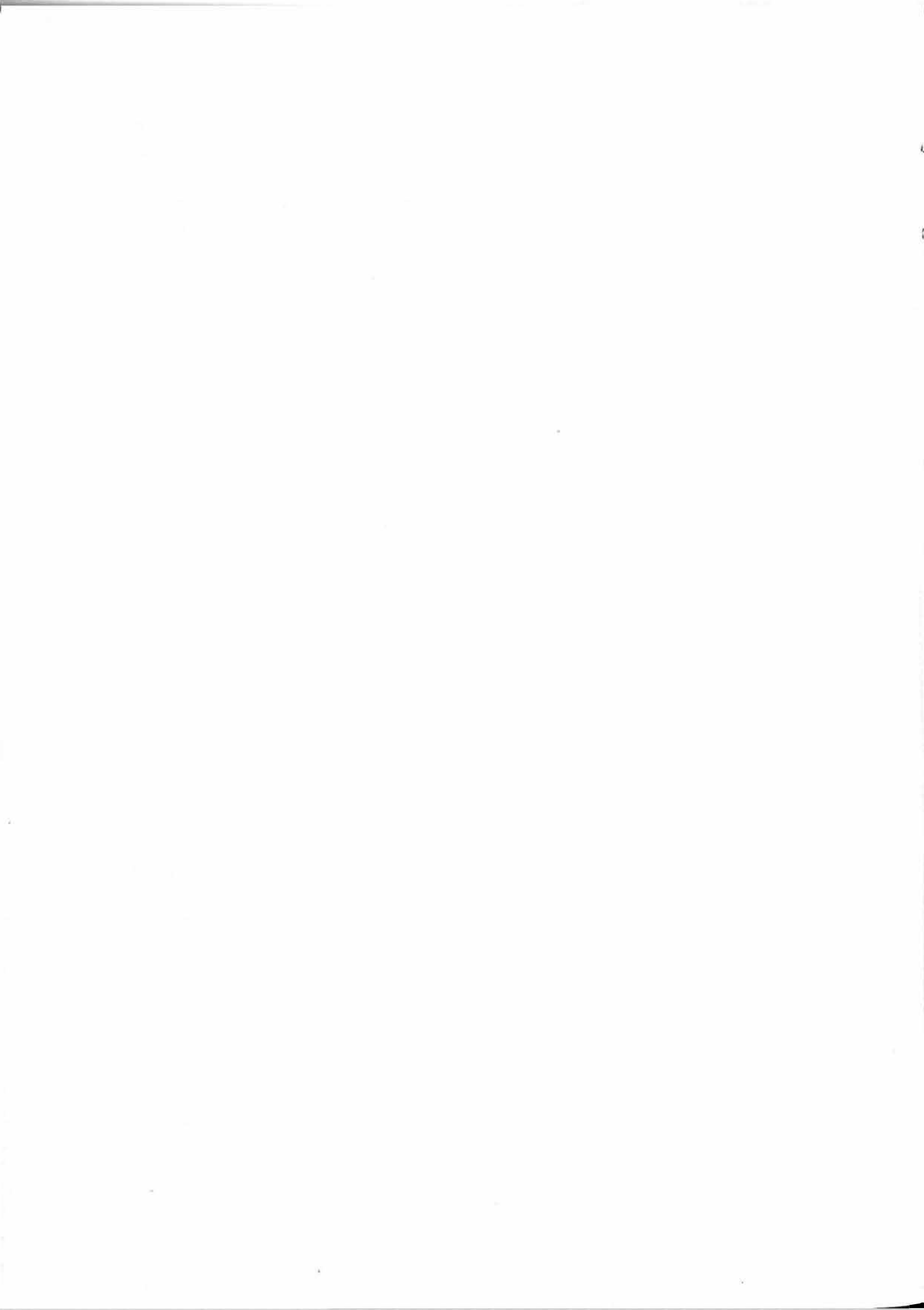
- Traducción al francés (1998). "De la coordination nécessaire entre les similitudes et les différences". En: Brossard, M. y J. Fijalkow (eds.). *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygostkiennes*, Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 53-68.
- Ferreiro, E. (1996). "La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita". *Perspectivas* (BIE-UNESCO), XXVI, 1, Ginebra, pp. 139-148.
Edición simultánea en inglés y francés en el mismo año: *Perspectives* (BIE-UNESCO), XXVI, 1, Ginebra, pp. 137-146.
Prospects, *Revista BIE-UNESCO*, XXVI, 1, Ginebra, pp. 131-140.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro e I. García (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Colección LEA. Barcelona: Gedisa.
Edición simultánea en italiano y portugués en el mismo año: *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever. Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Atica.
- Ferreiro, E. (1996). "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". *Avance y Perspectiva* (Revista del CINVESTAV), 15, México, pp. 260-267.
Reimpresión (1996). "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 17, 4, Buenos Aires, pp. 23-29.
Reimpresión (1997). "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". *Estudios Avanzados* (Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo), 11, 29, São Paulo, pp. 277-285.
Reimpresión en español (1999). "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". En: Carvajal, F. y J. Ramos (eds.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla: M.C.E.P, pp. 169-177.
Traducción al portugués (1999). "A revolução informática e os processos de leitura e escrita", *Pátio*, 3, 9, Porto Alegre, pp. 59-63.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo y C. Zuccheraglio (1996). "Pizza or piza? How children interpret the doubling of letters in writing". En: Pontecorvo, C., M. Orsolini, B. Burge y L. Resnick (eds.). *Children's early text construction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 145-163.
- Ferreiro, E. (1996). "Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget". *Substratum*, 3, 8-9, Barcelona, pp. 175-185.
- Ferreiro, E. (1997). "El bilingüismo: una visión positiva". En: Garza Cuarón, B. (coord.). *Políticas lingüísticas en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, pp. 293-302.
- Ferreiro, E. (1997). "L'enfant après Piaget: un partenaire intellectuel pour l'adulte". *Psychologie Française*, 42, 1, París, pp. 69-76.

- Ferreiro, E. (1997). "La noción de palabra y su relación con la escritura". En: Barriga, R. y P. Butragueño (eds.). *Varia Lingüística y Literaria. 50 años del CELL*, Vol. I, Lingüística. México: El Colegio de México, pp. 343-361.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
Traducción al italiano (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Ferreiro, E. (1997). "The word out of (conceptual) context". En: Pontecorvo, C. (ed.). *Writing Development. An interdisciplinary view* (Studies in Written Language and Literacy, Vol. 6). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 47-59.
- Ferreiro, E. (1998). "La distinción oral-escrito en los textos narrativos infantiles". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 17, Barcelona, pp. 9-19.
- Díaz, C. y E. Ferreiro (1998). "Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 19, 3, Buenos Aires, pp. 5-14.
- Ferreiro, E. (1998). "Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive". En: Bilger, M., K. van den Eynde y F. Gadet (eds.). *Analyse linguistique et approches de l'oral* (Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste). Leuven y París: Peeters, pp. 155-165.
- Ferreiro, E. y S. Schmelkes (1999). "Literacy in Mexico and Central America". En: Wagner, D., R. Venezky y B. Street (eds.). *Literacy: An International Handbook*, Colorado and Oxford: Westview Press, pp. 444 - 447.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
Traducción al portugués (2001). *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
Traducción al francés (2002). *Culture écrite et éducation*. París: Retz.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores.
Traducción al portugués (2001). *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreiro, E. (1999). "Jean Piaget y el descubrimiento del pensamiento infantil". *Avance y Perspectiva*, 18, México, pp. 427-434.
- Ferreiro, E. y C. Pontecorvo (1999). "Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing". *Learning and Instruction*, 9, Exeter, UK, pp. 543-564.
- Vernon, S. y E. Ferreiro (1999). "Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness". *Harvard Educational Review*, 69, 4, Cambridge, MA, pp. 395-415.
Reimpresión (2001). Beck, S. y L. Nabors (eds.). *Language and Literacy* (Reprint Series 35), Cambridge: Harvard Educational Review, pp. 309-327.
- Ferreiro, E. (1999). "La formación docente en tiempos de incertidumbre". *Memorias del 4º Congreso colombiano y 5º latinoamericano de lectura y escritura*. Bogotá: Fundacultura, pp. 11-21.

- Ferreiro, E. (1999). "Oral and written words. Are they the same units?". En: Nunes, T. (ed.). *Learning to Read: An Integrated View from Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer, pp. 56-76.
- Ferreiro, E. (2000). "Entre la sílaba oral y la palabra escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 89, Madrid, pp. 25-37.
- Alvarado, M. y E. Ferreiro (2000). "El análisis de nombres y números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 21, 1, Buenos Aires, pp. 6-17.
- Ferreiro, E. (2000). "A veinte años de la publicación de «Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño»". En: Avendaño, F. y M. Baez. (comps.). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de «Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño»*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 9-24.
- Ferreiro, E. (2000). "Reading and writing in a changing world". *Publishing Research Quarterly*, 16, 3, Nueva York, pp. 53-61.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos «leer» y «escribir»*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica en Argentina.
Segunda edición (2002). *Pasado de los verbos «leer» y «escribir»*. Fondo de Cultura Económica en México.
Traducción al portugués (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez.
Traducción al inglés (2003). *Past and present of the verbs to read and to write*. Toronto: Groundwood Press.
- Ferreiro, E. (2001). "Sistema grafico e sistema ortografico: non tutto è ortografico nell'acquisizione dell'ortografia". *Età Evolutiva*, 68, Firenze, Italia, pp. 55-64.
- Ferreiro, E. (2001). "O mundo digital e o anúncio do fim do espaço insitucional escolar". *Pátio*, 4, 16, Porto Alegre, pp. 8-12.
- Ferreiro, E. (2001). "On the links between equilibration, causality and 'prise de conscience' in Piaget's theory". *Human Development*, 44, Chicago, pp. 214-219.
- Ferreiro, E. (2001). "Leitura, bibliotecas, alfabetização". *Folha Proler. Fundação Biblioteca Nacional*, V, 20, Río de Janeiro, pp. 4-5.
- Ferreiro, E. (2001). "La «mise en page» en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños". *Tópicos del Seminario*. Publicación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 6, Puebla, pp. 77-91.
- Ferreiro, E. (2002). "Fra la sillaba orale e la parola scritta". *Rassegna di Psicologia*, XIX, 1, pp. 103-116.
- Alvarado, M. y E. Ferreiro (2002). "Four and five-year old children writing two-digit numbers". *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, II, 3, Pisa/Roma, pp. 23-37.
- Ferreiro, E. y C. Pontecorvo (2002). "Word segmentation in early written narratives". *Language and Education*, 1, 16, Exeter, UK, pp. 1-17.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Traducción al portugués: (2003). *Relações de (in)dependencia entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E. (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística". En: E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 151-171.
- Traducción al portugués (2003). En: E. Ferreiro (comp.). *Relações de (in)dependencia entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, pp. 139-172.
- Ferreiro, E. (2002). "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector". *Lecturas sobre Lecturas* (Dirección General de Publicaciones CONACULTA), 3, México, pp. 31-37.
- Ferreiro, E. (2002). "The distinction between graphic system and orthographic system and their pertinence for understanding the acquisition of orthography". En: Brockmeier, J., Min Wang y D. Olson (eds.). *Literacy, narrative and culture*. Richmond: Curzon Press, pp. 215-228.
- Luquez, S. y E. Ferreiro (2003). "La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 24, 2, Buenos Aires, pp. 50-61.
- Traducción al catalán (2004). "La revisió d'un text aliè utilitzant un processador de paraules". *Articles de Didàctica de la Lengua i de la Literatura*, 34, Barcelona, pp. 99-117.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. CD-Multimedia. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E y M. Kriscautzky (2003). "Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional". *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III, 1, Pisa/Roma, pp. 91-107.
- Ferreiro, E. y M. Pascucci (eds.) (2003). Número temático: "Sulla scrittura e con la scrittura. Riflessioni di adulti e bambini". *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III, 1, Pisa/Roma.
- Ferreiro, E. (2004). "Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita". *Pátio*, 8, 29, Porto Alegre, pp. 8-12.
- Ferreiro, E. (2004). "Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?" *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32.
- Goodman, Y., I. Reyes y K. McArthur (2005). "Emilia Ferreiro: Searching for children's understandings about literacy as a cultural object". *Language Arts, Literacy Learning and Young Child*, 82, 4, Tucson, Urbana, pp. 318-323. (Artículo en homenaje a la trayectoria de la investigadora).
- Ferreiro, E. (2005). "La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica". *Avance y Perspectiva* (Publicación oficial del CINVESTAV), 24, 1, México, pp. 37-43.
- Reimpresión (2005). *Cero en conducta*. 20, 52, México, pp. 43-54.

- Ferreiro, E. (2005). "El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo". *Cero en conducta*, 51, México, pp. 51-53.
- Ferreiro, E. (2005). "Librarians and basic education teachers in the context of «Digital Literacy»", *International Federation of Library Associations Journal*, 33, 1, Wiltshire, UK, pp. 35-44.
- Ferreiro, E. (2005). "Bibliotecas, escuelas y nuevas tecnologías". *Cuadernos de Pedagogía*, 352, Barcelona, pp. 33-35.
- Ferreiro, E. (2005). "L'ingresso nelle culture dello scritto". *Bambini*. XXI, 2, Bergamo, pp. 14-19.
- Ferreiro, E. (2006). "Las nuevas tecnologías (TIC) en la interfaz entre bibliotecas y escuela pública". *El Bibliotecario* (Publicación de la Dirección General de Bibliotecas-CONCULTA), 5, 55, México, pp. 2-7.
- Ferreiro, E. (2006). "Nuevas tecnologías y escritura". *Docencia* (Revista del Colegio de Profesores de Chile), XI, 30, Santiago de Chile, pp. 46-53.
- Ferreiro, E. (2006). "Acerca de rupturas o continuidades en la lectura". Jornadas Profesionales del Libro. Feria Internacional del Libro Buenos Aires
http://www.el-libro.com.ar/32feria/jornadas_profesionales/
Reimpresión (2006). *Lecturas sobre lecturas* (Dirección General de Publicaciones, CONCULTA), 20, México, pp. 45-65.





Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos, de Emilia Ferreiro, se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2007, en los talleres de High Print, Editores, S. A. de C.V., en la ciudad de Monterrey, México. En su composición se utilizaron tipos Garamond de 24, 20, 18, 11 y puntos. La edición, de mil ejemplares, en papel couché mate de noventa gramos y empastados en tela, fue diseñada por Humberto Salazar. Corrección de estilo y tipográfica de Cecilia Fernández. La formación y pre-prensa de portada e interiores fue realizada por Francisco Javier Galván.

Fotografía en la portada de Blanca Charolet