

## **LAS INSCRIPCIONES DE LA ESCRITURA**

Ferrero, Emilia

Las inscripciones de la escritura. - 1a ed. - La Plata :  
Universidad Nacional de La Plata, 2007.

40 p. ; 19x13 cm. - (Honoris Causa)

ISBN 978-950-34-0439-3

1. Lingüística. I. Título  
CDD 410

## **LAS INSCRIPCIONES DE LA ESCRITURA**

**Dra. Emilia Ferreiro**

**Diseño:** Andrea López Osornio



**Editorial de la Universidad Nacional de La Plata**

Calle 47 N° 380 - La Plata (1900) - Buenos Aires - Argentina

Tel/Fax: 54-221-4273992

La EDULP integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

1° edición - 2007

ISBN N° 978-950-34-0439-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2007 - EDULP

Impreso en Argentina

*Dra. Emilia Ferreiro*

**LAS INSCRIPCIONES DE LA ESCRITURA**



La Plata, 25 de junio de 2004

SRA. DECANA  
PROF. ANA MARÍA BARLETTA  
SU DESPACHO

*De nuestra mayor consideración*

*D*ocentes e investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación tienen el honor de dirigirse a Ud. con el objeto de proponer el nombramiento de la Dra. Emilia Ferreiro como Profesora Extraordinario en la categoría Doctora «Honoris Causa». Consideramos que la notable trayectoria internacional de la Dra. Ferreiro, tanto en el plano científico, académico como humanístico, denota méritos congruentes con el otorgamiento de tan honrosa consideración.

*Nacida en Argentina y actualmente residente en México, la Dra. Emilia Ferreiro se graduó en Psicología en la Universidad y, en 1970, obtuvo su Doctorado en la Universidad de Ginebra-Suiza. Dirigida por Jean Piaget, fue él mismo quien escribió el prólogo al texto publicado de su tesis, *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* (Genève: Editorial Droz, 1971). Es, hasta hoy, la única latinoamericana cuyo doctorado dirigió el eminente epistemólogo.*

*La Doctora Emilia Ferreiro ha sido distinguida con el título de Doctora Honoris Causa por varias universidades: en 1992, por la Universidad de Buenos Aires; en 1995, por la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Brasil; en 1999, por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; en 2000, por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; en 2003, por la Universidad Nacional del Comahue, Argentina; en 2003, por la Universidad de Atenas, Grecia.*

*Además, ha recibido otros premios y distinciones. En 1972, la Guggenheim Fellowship; en 1994, la International Citation of Merit de la International Reading Association; en 1997, la Orden Andrés Bello otorgada por el gobierno de Venezuela en el*

*grado «banda de honor» (primera clase); en 2001, la Orden al Mérito Educativo en el grado de Gran Oficial otorgada por el gobierno de Brasil; en 2003, la Medalla Rectoral y diploma de Visitante Ilustre otorgados por la Universidad de Chile; en 2003, el Nombramiento de «Maestra ilustre», otorgado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. En 1993 fue designada Miembro del Reading Hall of Fame por la International Reading Association. Es miembro del Consejo Editorial de varias revistas especializadas publicadas en USA, Inglaterra, Italia, España, Francia y Argentina.*

*Ha sido invitada a presentar sus trabajos en conferencias internacionales en varios países de América Latina (Argentina, Brasil, Uruguay, Venezuela, Perú, Costa Rica, Colombia, Cuba), en Canadá, USA, Israel y Europa (Suiza, Francia, España, Inglaterra, Holanda, Italia, Portugal, Grecia). Ha sido Profesora invitada en instituciones de educación superior de Europa como la Universidad de Roma, la Universidad Autónoma de Madrid y la Ecole Pratique des Hautes Etudes a La Sorbonne, Paris y de instituciones de educación superior de América Latina como el Centro de Estudios Avanzados de la*



*Universidad de Buenos Aires, la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil), la Universidad de la República (Uruguay), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y El Colegio de México, donde ocupó la prestigiosa Cátedra Torres Bodet.*

*Desde 1985 es Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores de México, actualmente con el máximo nivel. Desde 1992, Miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Actualmente se desempeña como Profesora Titular del DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y es miembro de los CIEES (Comités Inter-institucionales de Evaluación de la Educación Superior). Desde su ingreso al DIE, en 1979, ha dirigido y finalizado 16 tesis de Maestría y 5 de Doctorado. Ha sido miembro de las comisiones evaluadoras del Sistema Nacional de Investigadores de México (período 1995-1998), del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, de las Fundaciones W.K.Kellogg y Guggenheim y de la UNESCO.*

*La publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (México: Siglo XXI, 1979) marca*



*el inicio de una serie de publicaciones incesantes sobre la adquisición de la lengua escrita, sobre sus repercusiones en las investigaciones sobre la escritura y sobre sus impactos en los sistemas educativos. El citado libro (firmado con A. Teberosky) fue traducido al inglés en 1982, al italiano en 1985 y al portugués en 1986. La repercusión de ese texto en el ambiente académico y educativo fue casi inmediata. En 1999, al cumplirse 20 años su publicación ininterrumpida, se realizaron varios homenajes en México D.F., Buenos Aires, Rosario y Córdoba (Argentina) y Porto Alegre (Brasil).*

*Resultados de sus investigaciones, fundantes de una nueva teoría sobre la adquisición de este objeto cultural, han sido publicados como artículos en revistas especializadas, libros y capítulos de libros en español, francés, inglés, italiano y portugués. Sus artículos se han difundido en numerosas publicaciones periódicas internacionales como Archives de Psychologie, Cadernos de Pesquisa, Etá Evolutiva, Etudes de Linguistique Appliquée, European Journal of Psychology of Education, Harvard Educational Review, Human Development, Infancia y Aprendizaje, International Journal of Psychology, Journal of Education, Language and Education, Psycholo-*





*gie Française, Publishing Research Quarterly, Rassegna di Psicologia, Revista Latinoamericana de Lectura, Revue Suisse de Psychologie, Rivista di Psicolinguistica Applicata, Substratum, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura y The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences. Su profusa obra ha sido editada en Europa y América latina por Ablex, Aique, Artes Médicas, Atica, Cambridge University Press, Cortez, Curzon Press, Falmer Press, Fondo de Cultura Económica, Gedisa, Hachette, Hampton Press, Heineman, John Benjamins, Kluwer, Lawrence Erlbaum, Mouton, Nathan, Nuova Italia Editrice, Paidós, Peeters, Pergamon Press, Presses Universitaires de Bordeaux, Presses Universitaires de France, Presses Universitaires de Lyon, Raffaella Cortina y Siglo XXI. La calidad de las publicaciones y editores, la amplitud de lenguas y la diversidad de líneas teóricas representadas denotan el impacto que sus contribuciones mantienen en América y Europa.*

*Las ideas de Ferreiro parecen destinadas a encender debates y proponer problemas que convocan a diversas disciplinas comprometidas con la comprensión de la lengua escrita. Una muestra de tan productiva diversidad la constituye la colección Lenguaje, Escri-*

*tura y Alfabetización que, desde 1994 dirige para la editorial Gedisa. Hasta la actualidad, han aparecido 22 volúmenes donde convergen estudiosos de numerosas disciplinas –antropología, sociología, psicología, lingüística, etc.- especialmente dedicados a la escritura: Giorgio Raimondo Cardona, Jean Bottéro, Anne-Marie Chartier, Roger Chartier, Jean Hébrard, Françoise Desbordes, Nina Catach, Jack Goody, Clotilde Pontecorvo, Claire Blanche Benveniste, David Olson, Armando Petrucci, Geoffrey Sampson, Roy Harris, entre otros. Un planteo tan extenso desde el punto de vista conceptual como pluralista desde los enfoques, orígenes disciplinares y tradiciones investigativas no puede sino desencadenar acciones y propuestas de acción con consecuencias ideológicas y políticas profundas.*

*Su teoría sobre la adquisición de la lengua escrita, fruto de sostenidas investigaciones empíricas rigurosamente interpretadas desde el marco de la epistemología genética, revolucionó las ideas imperantes. Se puso de relieve que los procesos infantiles de asimilación de la escritura no constituyen una copia mecánica en cuya aprendizaje sólo se comprometen procesos perceptivo motrices sino que los niños pequeños realizan verdaderas reconstrucciones de un objeto cul-*



*tural complejo. Son los primeros estudios que abordaron la escritura como un proceso de adquisición de un objeto específico y así rompieron definitivamente con la ilusión de transparencia entre enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Sus hallazgos, a través de la observación clínica e interpretación de la regularidad de las acciones infantiles, hicieron observable que los niños construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura y las ponen en acción tanto al intentar interpretarla como al intentar producirla por sí mismos. Se abrió así el debate, hasta hoy vigente, sobre los sistemas educativos y sus formas de ocuparse de enseñar a leer y a escribir. A la vez, transformó la mirada de las diferentes ciencias que estudian la escritura. De allí, que Emilia Ferreiro no sólo ha generado una teoría acerca de la adquisición de la escritura sino que ha introducido ideas centrales y productivas acerca de las relaciones entre los problemas de la lengua escrita y de la educación.*

*Es una intelectual comprometida a la vez con el rigor científico y el entorno social. Al mismo tiempo que su destacada labor de investigación, ha desarrollado una intensa actividad en pro de mejorar las condiciones de alfabetización de los sectores marginados urbanos y rurales de América Latina. Cabe se-*



*ñar su incansable y comprometida actuación a favor de la educación pública y gratuita, preocupaciones que la ha conducido a incursionar en problemas vinculados con la deserción escolar y con la formación docente, generando proyectos como la Red Latinoamericana de Alfabetización en 1990.*

*Con el otorgamiento del grado de Doctora Honoris Causa estamos reconociendo sus innumerables y probados méritos como investigadora, docente y defensora de la educación pública, a la vez que abriendo las puertas para sólidos y fructíferos vínculos ya iniciados en la formación de graduados y profesores, así como para otras actividades de postgrado que sin duda enaltecerán las ya vigentes en nuestra Universidad.*

## PRESENTACIÓN

*Palabras Introdutorias de la Dra. Mirta Castedo, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, pronunciadas en ocasión del acto académico de entrega del título de Doctor Honoris Causa a la Dra. Emilia Ferreiro.*

Cuando pensamos en distinguir a Emilia Ferreiro con el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de La Plata, no estábamos pensando en su trayectoria académica y científica por demás destacada. La cantidad de libros, *papers*, invitaciones a congresos internacionales, distinciones de otras

instituciones, etc. es enorme y todos la conocemos. Esa es una razón necesaria para que estemos hoy aquí, pero no es la razón suficiente. Estamos hoy aquí por varias razones concurrentes.

Emilia Ferreiro es la fundadora de una teoría sobre la adquisición de la lengua escrita. Una teoría que cuenta con la virtud de no haber necesitado destruir la teoría de origen, la Epistemología Genética, algo poco frecuente en estos tiempos de consumo y producción acelerada y muchas veces efímera. Por el contrario, la teoría Psicogenética se apoya en conceptos fundamentales de la teoría de Jean Piaget para poder interpretar un objeto, la lengua escrita, que hasta la década del 1970 solo era visto como un simple y transparente código de transcripción.

Ferreiro pude ver lo que los otros no ven porque ve un niño diferente, ve un niño que comprende el mundo no *a veces* sino inevitablemente. Y por eso, en aquel momento, vio en la abundancia de tests y en la indefinida batalla de métodos vigentes un ocultamiento

de la capacidad constructiva del hombre, niño o adulto.

Cuando una teoría realmente es tal, cuando no es solo la pretensión de una producción aparentemente nueva para satisfacer la demanda de un consumo incesante, está condenada a cambiar la visión no solo de aquello que descubre sino también a asumir las consecuencias que el descubrimiento produce. Ferreiro no ha evitado hacerlo y esa es otra de las razones por las que estamos sentados hoy aquí. Transformó la visión sobre el objeto lengua escrita y sobre la relación entre lengua oral y lengua escrita y desde entonces su esfuerzo ha sido incesante para reunir, difundir, traducir y debatir sobre estos temas. Desde la psicología atizó el diálogo con todos aquellos que tienen algo para decir desde todos los campos del conocimiento. Por eso, mucho antes de que las políticas educativas propiciaran mirar al alumno no solo como un sujeto psicológico sino también como un sujeto histórico y social, nos enseñó a muchos educadores a leer a los historiadores y a los sociólogos de la lectu-



ra y la escritura y, algo fundamental, nos hizo comprender las relaciones profundas pero nada explícitas que pueden existir entre los ojos del psicólogo y aquellos que miran al sujeto desde la cultura, la historia, la sociedad...

Por cierto, no hace falta mencionarlo, las repercusiones educativas, casi 30 años después, siguen en pleno debate. Muchos de nosotros, y ahora hablo como educadora, encontramos en su teoría la prueba empírica de una postura crítica irrenunciable, aún después de la derrota de los 70. Luchamos siempre por un alumno activo y por un maestro creativo y sabíamos, gracias al legado de no pocos pedagogos, que la pasividad del alumno y la alienación del maestro no eran casuales. Sabíamos que ambas respondían a la misma necesidad de reproducción de desigualdades. Pues bien, Ferreiro no solo *declaró* que el alumno no era pasivo, logró mostrar en qué consistía esa actividad estructurante del mundo e intrínsecamente transformadora. Esta es otra de las razones para distinguir su trayectoria: dio fundamento científico a una posición política. Y





nuevamente tuvimos que asumir las consecuencias, esta vez, del lado de la acción didáctica, educativa y política.

¿Pero por qué se generó y aún hoy se genera tanto debate? Muchos perdimos mucho y aún hoy pierden, tanto o más que a fin de los 70. Lo que se pierde es algo muy profundo: la fantasía de control sobre el otro. El maestro pierde la fantasía de control sobre el aprendizaje de sus alumnos, los formadores de maestros no pueden administrar métodos que los dejen tranquilos, las políticas educativas se ven imposibilitadas de medir a todos por igual y dictaminar en consecuencia... Algunos elegimos asumir estas consecuencias, mientras se renuevan viejas teorías que prometen mantener el control, ahora con otros ropajes.

Los debates no están cerrados. No pueden estarlo y no lo estarán nunca. Esta universidad asume su lugar específico: formar, investigar y divulgar para mantener las condiciones que permitan seguir pensando. Hoy lo hace con la invalorable participación de Emilia, por lo que



nuestro agradecimiento institucional es siempre renovado.

Y en términos de la comunidad de pensamiento que formamos, presentes hoy aquí colegas de varias universidades y de otras instituciones, le agradecemos una vez más por entregarnos su saber y, al hacerlo, haber transformado nuestras vidas para siempre.



*Honoris Causa*  
*Universidad Nacional de La Plata-15 marzo 2007*

**CONFERENCIA DE LA**  
**DRA. EMILIA FERREIRO**

*Autoridades de la Universidad Nacional de  
La Plata, profesores y profesoras colegas,  
estudiantes, amigas y amigos:*

**M**i objeto de estudio es la escritura, un objeto de interés de múltiples disciplinas y a la vez tierra de nadie. Los historiadores, en primer lugar, para quienes los documentos escritos son la materia prima de su disciplina; arqueólogos y epigrafistas buscan incansablemente testimonios escritos; lingüistas y filólo-



gos trabajan sobre documentos escritos. (Incluso cuando un lingüista se interese exclusivamente en la lengua oral, procede a transcribir sus registros de la oralidad y esa operación de transcripción no se resuelve con una afinada técnica: conlleva una dimensión teórica, no siempre explicitada).

¿Acaso alguna de las disciplinas científicas es ajena a las prácticas vinculadas con la escritura? Los científicos comunican por escrito sus resultados, publican, debaten los trabajos de otros —cada vez menos en contextos orales y cada vez más por escrito— y un lugar emblemático de los recintos universitarios es la biblioteca, donde se acumulan libros, revistas, tesis, documentos... un conjunto ordenado de escritos.

A todos nos concierne la escritura y, sin embargo, no hay una disciplina que se ocupe de ella. Desde una mirada ingenua se podría argumentar que no hay disciplina que se ocupe de la escritura porque no es más que una técnica, una imperfecta técnica de transcripción de sonidos en grafías. Efectivamente, así

fue tratada y maltratada muchas veces la escritura.

Sin embargo, en la memoria mítica de los pueblos que dieron origen a sistemas autóctonos, la escritura aparece regularmente como producto de la inspiración divina: regalo de los dioses o invención de un soberano o un vidente inspirado por los dioses.

Revelación mítica o, en términos modernos, invención. ¿Pero qué clase de invención fue esa, tan variada en sus realizaciones, tan multiforme en términos puramente gráficos, tan temida por quienes sufren sus efectos y tan elogiada por quienes la ejercen?

¿Es una técnica con puro valor instrumental, que produce un cambio de modalidad sensorial, haciendo visible lo audible? ¿Es comparable a otras técnicas que se han ido perfeccionando a través de la historia? ¿Se puede hablar realmente de evolución histórica de la escritura? Por supuesto que las escrituras circularon entre los pueblos y cada nuevo encuentro lingüístico resultó en una modificación del sistema original para adaptarse a las



peculiaridades de la lengua del pueblo de acogida. Pero eso no difiere de otras situaciones de contacto y cambio lingüístico. El cambio lingüístico se analiza sin vección predeterminada —excepto algunos cambios fonéticos predecibles— en tanto que la historia de la escritura se suele presentar como una evolución que tiende hacia el alfabeto como la etapa suprema de su realización.

La historia con fines de divulgación nos dice que primero fue el pictograma, cuyos trazos se fueron estilizando paulatinamente hasta dar lugar a formas abstractas, origen de las letras actuales. De lo concreto a lo abstracto. Pero esta parte de la historia no se sostiene: las formas abstractas son contemporáneas de las figuras de animales en las cavernas del paleolítico superior; los jeroglíficos egipcios muestran un intricado entramado de dibujos con valor fonético, coexistiendo con marcas no-figurativas con idénticos valores; los glifos mayas son quizás el ejemplo más acabado de la coexistencia de las más variadas formas —figurativas o no— para expresar en sílabas las pala-



bras grabadas en la piedra. La dificultad para inventar formas gráficas no ha sido un obstáculo para desarrollar escrituras.

La historia de las grafías, por interesante que sea en sí misma, es apenas la parte más superficial de la historia de la escritura. En efecto, una escritura no es simplemente un conjunto (idealmente finito) de formas gráficas. Esas formas se combinan entre sí a través de reglas precisas, se disponen en la superficie elegida de maneras bien determinadas. Ninguna escritura deja al azar la disposición de las marcas en la superficie escrituraria. Sucesión, orden, reglas de composición. Espacios llenos y espacios vacíos. Los sistemas de escritura mantienen las marcas bajo riguroso control.

¿Cómo se cuenta —en los textos de divulgación— la evolución de los sistemas de escritura? Un único vector parece dar cuenta de lo que ocurrió a través de los siglos: la búsqueda de un medio cada vez más económico y preciso para lograr una comunicación eficiente. Si se trata de una técnica, es normal pensar que

esa técnica se va a desarrollar en el sentido de la economía de medios y la eficiencia del funcionamiento.

A primera vista parece convincente: los ideogramas –se nos dice– dan paso a los logogramas; se descubre luego que las palabras tienen segmentos silábicos y aparecen los silabogramas, con lo cual se reduce notablemente el número de signos; para reducir aún más este número se segmentan las sílabas en fonemas consonánticos; el genio marítimo de los fenicios lleva esta escritura consonántica a través del Mediterráneo. Es sabido que los marinos son gente propicia al encuentro de novedades. Esta novedosa escritura sedujo a los griegos que se limitaron a agregar las vocales faltantes. Así nace la escritura alfabética, elegante y eficiente primogénita de este celebrado encuentro entre fenicios y griegos.

Cinco dificultades (y no menores) subyacen a esta versión abreviada de la evolución de la escritura. En primer lugar, sólo da cuenta de la transformación de la escritura mesopotámica a la griega; las escrituras asiáticas –la escritura



china, en primerísimo lugar— resultan ser marginales, aunque la escritura china tuvo fuerte impacto en Japón y en Corea y jugó durante siglos en Asia un rol similar al del Latín en Europa.

En segundo lugar, supone que los hablantes de esas épocas históricas podían acceder sin mayor dificultad a las unidades fonéticas de la lengua, mientras que la investigación psicolingüística contemporánea muestra que eso es imposible en adultos analfabetos (inclusive en poetas que practican tradiciones orales); más aún: ese “fonema práctico”, concretizado en una letra, tuvo que esperar más de veinte siglos para llegar a ser teorizado, lo cual debiera ser objeto de reflexión.

En tercer lugar, si la escritura alfabética fuera la cúspide del desarrollo, sólo se esperaría un perfeccionamiento de los principios alfabéticos en la larga historia que va del origen griego a la expansión en Europa. Sin embargo, lo que se observa es un fonetismo siempre defectuoso, compensado por múltiples dígrafos y diacríticos y, lo que es más notable, la introducción

paulatina de procedimientos ideográficos en sistemas de base alfabética (lenguas con muchas palabras homófonas —el francés, por ejemplo— marcan en lo escrito diferencias de significado a pesar de la similitud fónica).

En cuarto lugar, las investigaciones más recientes ponen de manifiesto que ninguno de los sistemas de escritura originales es “puro”: ya el sistema cuneiforme mesopotámico es una mezcla de logogramas, de signos con valor silábico y de signos categoriales silenciosos.

En quinto y último lugar, una constatación de hecho: esta visión evolucionista supone que, una vez enterados de las ventajas inherentes a la escritura alfabética (reducción del número de caracteres, simplicidad del código) los usuarios de otros sistemas se plegarían a esta innovación técnica. En cualquier parte del mundo las invenciones técnicas sustituyen a las antiguas, pero eso no ocurre con la escritura: China y Japón están bien enterados de cómo funciona la escritura alfabética pero prefieren mantener sus propios sistemas de escritura, a pesar de explícitas presiones internacionales.



Ambos países han dado sobradas muestras de su capacidad para asimilar e incluso liderar los cambios tecnológicos de la modernidad globalizada. Si, como se ha dicho reiteradamente, sus sistemas de escritura fueran apenas tecnologías ineficientes para traducir sonidos en formas visivas, hace tiempo que los hubieran abandonado. La persistencia de esos sistemas suscita reflexión: ¿no será acaso que la definición de escritura utilizada en el llamado *mundo occidental* es insuficiente y marcadamente localista? ¿No será acaso que la fuerte identificación de un pueblo con su escritura —o con ciertas marcas peculiares— nos indica que la escritura de una lengua, una vez consolidada, es mucho más que una técnica utilitaria? (Pensemos en la identificación de los hispanos con la letra eñe y en la de los franceses con el acento circunflejo).



Dije que mi objeto de estudio es la escritura. Sí, pero la escritura en movimiento, en ese



incesante proceso de reconstrucción por el cual el sistema de marcas socialmente y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación.

Para comprender este proceso de apropiación fue necesario renunciar a la visión de la escritura como técnica (como *código de transcripción*, si se prefiere), despojarnos de toda idea instrumental. Fue necesario complejizar nuestra propia concepción de la escritura para comprender el proceso de alfabetización, para entender lo que los niños nos estaban diciendo.

De la misma manera que la historia de la escritura a través de los pueblos y los siglos no es reducible a un recorrido lineal guiado por la eficiencia y simplicidad de la transcripción de los enunciados orales, tampoco los procesos de apropiación de la escritura por parte de los niños se pueden caracterizar como una progresión de lo simple (fonemas o sílabas) a lo complejo (oraciones o textos), de lo concreto (el dibujo) a lo abstracto (las letras).

La escritura como objeto de conocimiento ha sido quizás la aportación central de nues-

tro trabajo de investigación. Estudios iniciados en Buenos Aires y proseguidos en Ginebra y en México, lugares a donde nos condujo el exilio. Niños argentinos, suizos y mexicanos contribuyeron, sin saberlo, a una reflexión que se propagó a otros territorios, gracias a colegas entusiastas y a las participantes del equipo argentino original quienes también sufrieron las desventuras del exilio. Gracias a todas ellas sabemos que niños de países tan diversos como Brasil y Grecia, Venezuela o Italia, manifiestan una actitud reflexiva hacia la escritura. Comprenden tempranamente que se trata de marcas con alto valor social agregado porque los adultos guardan y protegen celosamente ciertos documentos escritos, porque demuestran la mayor seriedad o preocupación —en todo caso, involucramiento— con respecto a ciertas comunicaciones escritas que no están destinadas a los niños.

Para los pequeños de 3 a 5 años la escritura no es un instrumento sino un dato del medio social que hay que transformar en un observable. Un dato del medio social: el espacio



urbano está habitado por la escritura y esa escritura entra en el espacio doméstico aunque más no sea transportada por los envases comerciales.

Lo escrito es un conjunto de marcas no figurativas, organizadas prolijamente en líneas y en cadenas enmarcadas por espacios en blanco, marcas que suscitan de manera misteriosa una oralidad adulta con altos grados de extrañeza léxica e incluso sintáctica. Un adulto lee el periódico y dice, en voz alta: “el vencimiento es el próximo lunes; no habrá prórroga”. ¿Qué comprende el niño de 4 o 5 años que escucha este acto de habla producto de una lectura que no le está destinada? La actitud de los adultos le indica que lo que acaba de escuchar es serio, o sea, es del orden del SI, no del *como si*, ese *como si* que se instala en la ficción cuando uno de esos mismos adultos le lee un cuento. La escritura tiene el poder de suscitar ciertas acciones y reacciones emocionales que, aunque resulten incomprensibles, contribuyen a que, desde el inicio, se cobre confusa conciencia sobre una ambivalencia fundamental



de los usos sociales de lo escrito. Porque la escritura tiene un doble valor social: por un lado, la escritura como medio para el ejercicio de la autoridad, del poder; por el otro, la escritura como juego de lenguaje, la ficción literaria o la poesía.

Desde sus más tempranos orígenes los sistemas de escritura aparecen asociados a centros urbanos jerárquicamente organizados (hablo de los sistemas de escritura, no de las diversas marcaciones que los precedieron). Era una escritura controlada por el poder (económico, político, jurídico y religioso). Los escribas, autores materiales de las marcas escritas, eran esclavos, funcionarios o artesanos prestigiosos, autorizados inclusive a firmar algunos de sus preciados productos. Pero el discurso que podía ser escrito era controlado por la autoridad. En particular, el discurso grabado en la piedra o pintado sobre los muros de construcciones monumentales, podía tener un doble destinatario: las potencias del más allá (por ejemplo, en las tumbas de los faraones egipcios, escrituras destinadas a garantizar el



tránsito del dignatario muerto hacia su nueva morada) o el pueblo iletrado, mudo testigo contemplativo de muros tallados donde se exhiben las hazañas de un soberano que legitima su poder por el sólo hecho de ordenar esa escritura. Una escritura destinada a ser exhibida y admirada, no a ser comprendida.

En los usos modernos, el ejercicio del poder y la escritura siguen estrechamente ligados: leyes, decretos, reglamentos, son actos de escritura. La identidad de las personas está garantizada por documentos escritos, así como las propiedades y los títulos académicos. Las grandes religiones del libro sacralizan los textos que les dan origen. Ninguna esfera del poder es ajena a la escritura: el poder del voto popular se expresa en una boleta escrita depositada en una urna. Todas estas son escrituras del SI, de la verdad, como opuestas al “como si”, al valor lúdico o estético de ese mismo sistema de escritura cuando es usado para otros fines. (No me estoy refiriendo aquí a la verdad científica ni a la verdad revelada sino a los usos sociales que definen como *verdad* lo



escrito de cierta manera en cierto tipo de documentos).

¿Son acaso los niños sensibles a esta relación privilegiada de la escritura con la verdad? ¿O bien, por haber sido introducidos a la literatura de ficción desde muy pequeños, piensan que cualquier cosa puede estar escrita, ajenos a las dimensiones de verdad-falsedad que acabo de evocar?

Santiago, con 3 años apenas cumplidos, mira las letras impresas en el reverso de un auto de juguete y afirma, con marcado tono sentencioso: “Aquí hay letras. Dicen lo que es”. El mismo Santiago afirma que en las letras que acompañan la imagen de un perro dice “Perro, lo mismo que se llama”. La escritura es cosa seria, ya que sirve para marcar una de las propiedades más importante de los objetos, que el dibujo no consigue atrapar: su nombre. Todos los niños piensan, como Santiago, que la escritura sirve para marcar el nombre verdadero de las cosas.

Nadine, niña ginebrina de 4 años, ha escrito, a su manera, varios enunciados. Por razo-

nes que sería muy extenso explicitar, le proponemos que escriba “No hay pájaros” (*Il n’y a pas d’oiseaux*). Nadine ejerce la menor presión posible con el lápiz sobre el papel y dibuja algunas letras. Mira el resultado y dice: “No va” (*Ca ne va pas*). Prueba nuevamente, tratando de ejercer menor presión aún, pero el resultado no le convence. Le preguntamos por qué no va, y Nadine responde: “porque se ven las letras” (*Parce qu’on voit les lettres*). O sea, Nadine trata de dibujar letras invisibles porque la escritura no puede reflejar la ausencia de lo que efectivamente existe.

Frente a la misma tarea, Lisandro, mexicano de 4 años, dice algo sensacional: “las letras de no hay pájaros las tengo que hacer chuecas”, imponiéndose a sí mismo la casi imposible tarea de hacer torcidas, mal dibujadas, las letras cuyo trazado apenas si consigue dominar. Porque las letras verdaderas no sirven para expresar la falsedad.

Mucho antes de la escolaridad primaria, los niños han construido conceptualizaciones sobre la escritura, las cuales corresponden a va-

rios registros. Por un lado, han trabajado cognitivamente sobre las propiedades formales del sistema (las reglas de composición de los elementos del sistema así como la relación entre secuencias bien construidas y unidades de la lengua oral). Por otro lado, han trabajado cognitivamente sobre el modo de existencia de la escritura en la sociedad. Los niños que acabo de citar no se refieren a las funciones instrumentales de la escritura (ampliar la memoria, comunicar a distancia). Nos están hablando de una relación que no es instrumental, en sentido estricto: la relación de la escritura con la verdad.

A esos niños tenemos que ayudar en su camino hacia la alfabetización, pero tomando en cuenta su inteligencia y no tratándolos como ignorantes. Ellos se plantean legítimas preguntas –algunas de ellas, de la mayor relevancia epistemológica– al pensar la escritura, un objeto que la tradición escolar reduce, banaliza y deforma al reconvertir didácticamente un complejo objeto cultural en un rudimentario instrumento de codificación.

Alfabetizar, sí, pero sabiendo que el niño, sujeto del aprendizaje, es un ser pensante, y que la acción educativa puede apelar a su inteligencia, precisamente para no inhibir la reflexión naciente.

Alfabetizar también a jóvenes y adultos, pero dejando de lado la socorrida expresión que nos invita a “combatir o erradicar el analfabetismo adulto”, porque no hay nada para combatir. El lenguaje militar (o médico-militar) asociado a estas expresiones es inadecuado. El analfabetismo no es una plaga ni un virus. Es una de las manifestaciones más evidentes de la marginación y la pobreza.

América Latina ostenta un record del que no podemos vanagloriarnos: en un informe del World Bank de octubre de 2003 sobre “Desigualdad en América Latina y el Caribe” se afirma que nuestra región es, de todas las regiones del mundo, la que presenta la mayor desigualdad. Sólo África al sur del Sahara está en similares condiciones. Y esto es válido para cualquiera de los indicadores concebibles: el decil más rico de la población

concentra casi la mitad del ingreso total de los países (48%) mientras que el decil más pobre tiene un magro 1% (1.6%), junto con elevadísimos índices de mortandad infantil y escasa escolaridad.

La desigualdad tiene dos caras: la escandalosa pobreza de los muchos en este continente tanto como la no menos escandalosa riqueza de algunos pocos. Hace apenas una semana —el 8 de marzo— la revista Forbes publicó su lista anual de los multimillonarios y, según esa publicación, “la riqueza de los millonarios en Latinoamérica es de 242 mil millones de dólares, lo que supone un crecimiento del 27% con respecto a la lista de 2006”. Una de las notas de la revista tiene un título que me limito a citar: “Nunca antes había habido tantos multimillonarios sobre la Tierra” (*There are more billionaires on Earth than ever before*), porque la lista es de 946, incluyendo a 178 recién llegados al club.

En esas condiciones de desigualdad escandalosa hay que ubicar al analfabetismo, no para esperar que la alfabetización surja como resultado inevitable de la esperada —pero siem-



pre lejana— aspiración a la reducción de las desigualdades, sino para comprender mejor las dificultades de una alfabetización condicionada por la pobreza, el trabajo manual extenuante (incluso de los niños) y las necesidades apremiantes de la sobrevivencia cotidiana. En esas condiciones, la voluntad individual no es suficiente.

No voy a ahondar en este tema, que apenas evoco para dar a entender de qué manera, en mi pensamiento, se entrelazan las consideraciones teóricas con los requerimientos sociales. Los procesos de apropiación de la escritura constituyen un tema apasionante desde el punto de vista teórico, pero su interés no se reduce al ámbito académico. De la manera en que se conciba ese proceso dependen muchas decisiones de política educativa.

Me siento afortunada por trabajar en un campo donde confluyen múltiples disciplinas (sin ser, todavía, un territorio propiamente inter-disciplinario). Digo a las nuevas generaciones que queda aún mucho por investigar, y espero que esta Universidad se constituya en

un polo de formación de futuros investigadores de los procesos de alfabetización. Yo creo haber contribuido a renovar esta esfera del saber, precisamente por haber podido dar relieve al ignorado, al ausente, al sin voz: el sujeto de la alfabetización.

Ustedes, en este acto que agradezco profundamente, están rindiendo homenaje a mi obra, una obra por cierto aún inconclusa. Pero yo, a mi vez, quiero rendir dos homenajes. En primer lugar, a todos esos niños que, sin saberlo, me enseñaron tanto: niños cercanos y lejanos; niños pobres, marginados y niños que crecen entre libros y lectores. Indígenas y mestizos. Hablantes de varias lenguas. Todos ellos ávidos por entender el mundo donde les ha tocado crecer. La escritura forma parte de ese mundo.

También quiero rendir homenaje a mi maestro, Jean Piaget, quien me dio el andamiaje teórico sin el cual yo hubiera sido incapaz de escuchar a esos niños y de teorizar sobre sus voces y sus gestos gráficos. El debate teórico sobre la escritura nunca estuvo en el



centro de las preocupaciones de mi maestro pero creo que lo que he logrado hacer se sitúa en la continuidad de su gran proyecto epistemológico.





ESTA PUBLICACIÓN SE TERMINÓ DE IMPRIMIR  
EN EL MES DE NOVIEMBRE DE 2007,  
EN LA CIUDAD DE LA PLATA,  
BUENOS AIRES,  
ARGENTINA.

