

La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos

**Emilia Ferreiro
Ana Teberosky***

La lectura y la escritura han sido consideradas, tradicionalmente, como objeto de una instrucción sistemática, como algo que debe ser "enseñado" y cuyo "aprendizaje" supondría la ejercitación de una serie de habilidades específicas. Múltiples trabajos de psicólogos y educadores se han orientado en este sentido. Sin embargo, nuestras investigaciones sobre los procesos de comprensión de la lengua escrita nos obligan a renunciar a estas dos ideas: las actividades de interpretación y de producción de escrituras comienzan antes de la escolarización, como parte de la actividad propia de la edad preescolar; el aprendizaje escolar se inserta (aunque no lo sepa) en un sistema de concepciones previamente elaboradas, y no puede ser reducido a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices.

La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas). Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales. Hay muestras numerosas de inscripciones en los más diversos contextos (letreros, envases, TV, ropa, periódicos, etc.). Los adultos hacen anotaciones, leen cartas, comentan el periódico, buscan un número de teléfono, etcétera. Es decir, producen e interpretan escrituras en muy variados contextos. Evidentemente, la sola presencia del objeto y de las acciones sociales pertinentes, no impone de por sí conocimiento, pero ambos influyen creando las condiciones dentro de las cuales éste es posible. Inmerso en un mundo donde los sistemas simbólicos socialmente construidos están presentes, el niño intenta comprender la naturaleza de esas marcas especiales. Para ello no pone en juego una técnica de aprendizaje particular. Como lo ha hecho antes con otros tipos de objetos, va descubriendo las propiedades de los sistemas simbólicos a través de un largo proceso constructivo. Las características de los procesos cognitivos han sido puestas de manifiesto por las investigaciones bien conocidas de J. Piaget y sus colaboradores. Nosotros utilizamos el marco conceptual de la teoría psico-genética de Piaget para comprender los procesos de construcción de conocimiento en el caso particular de la lengua escrita.

Para descubrir cómo el niño puede interpretar y producir escrituras mucho antes de llegar a ser un escritor o un lector (en el sentido convencional del término), creamos situaciones experimentales y utilizamos el "método clínico" o de "exploración crítica" propio a los estudios piagetianos.

* Emilia Ferreiro: Doctor en Psicología. Hizo su tesis bajo la dirección de Jean Piaget, en la Universidad de Ginebra. Ana Teberosky: licenciada en ciencias de la educación. Es investigadora del Instituto Municipal de Investigaciones Psicológicas Aplicadas a la Educación de Barcelona.

Después de una serie de investigaciones realizadas en español y en francés, en Buenos Aires, México, Monterrey, Barcelona y Ginebra con niños urbanos de medios sociales diferentes (de clase media, y de la periferia urbana marginada) estamos en condiciones de afirmar que existe un proceso de adquisición de la lengua escrita que precede y excede los marcos escolares. Lo precede, en su génesis; y lo excede, en su naturaleza, al diferir notablemente de lo que se ha considerado hasta ahora como el camino "normal" del aprendizaje (y por ende de la enseñanza).

A través de los datos recogidos con población infantil de diferentes medios sociales, se puede establecer una progresión regular en los problemas y soluciones que los niños ensayan para descubrir la naturaleza de la escritura. El orden de progresión de conductas no impone, de hecho, un determinado ritmo en la evolución. Aquí, como en otros campos del desarrollo cognitivo encontramos grandes diferencias individuales: algunos niños llegan a descubrir los principios fundamentales del sistema antes de comenzar la escolaridad, mientras que otros están aún lejos de haberlo logrado.

Es difícil resumir la multiplicidad de datos que poseemos actualmente y que soportan nuestras hipótesis. Elegiremos algunos de ellos para ir ejemplificando determinados aspectos de esta compleja evolución.¹

Construcciones originales de los niños

Entre los resultados más sorprendentes que obtuvimos (a través de diferentes situaciones experimentales) se ubican aquellos que muestran que los niños elaboran ideas propias a propósito de las marcas escritas, ideas que no pueden ser atribuidas a la influencia del medio ambiente. Desde los cuatro años, aproximadamente, los niños poseen criterios firmes para admitir que una marca gráfica puede o no ser leída, antes de ser capaces de leer los textos presentados. El primer criterio organizador de un material compuesto por marcas gráficas variadas es el de hacer una dicotomía entre lo "figurativo", por un lado, y lo "no-figurativo", por el otro. Es decir, lo que es "como un dibujo" no es para leer (aunque se pueda interpretar). Para leer hace falta otro tipo de marcas, definidas inicialmente por pura oposición a lo figurativo, y a veces en ausencia de cualquier término genérico (como "letras" o "números").

Una vez realizada esta primera distinción entre "lo que es como un dibujo" y "lo que no es como un dibujo", comienza un trabajo cognitivo sobre este segundo conjunto, y hace su aparición el criterio que hemos llamado de "cantidad mínima de caracteres", criterio que perdura durante mucho tiempo y tiene una influencia decisiva en toda la evolución. No basta que haya letras: es preciso una cierta cantidad mínima (que oscila en general alrededor de tres) para que se pueda leer, ya que "con pocas no se puede leer".

¹ Para una exposición detallada remitimos a nuestro libro **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, (1979).

El siguiente criterio que hace su aparición es el de "variedad interna de caracteres". No basta con cierto número de grafías convencionales: es necesario que varíen, que no se repitan siempre las mismas, para que se pueda leer.

Estas exigencias aparecen frente a escrituras descontextuadas (es decir, simples tarjetas escritas), pero también surgen en las escrituras que los niños construyen (por oposición a la copia de escrituras producidas por otros). ¿De dónde viene al niño la idea de que con pocas letras no puede leer? Los adultos no pueden transmitir esa idea, ya que cualquier adulto alfabetizado lee corrientemente palabras tales como "la", "el", "en", "a", "y", "o", "de", etcétera. Ambas hipótesis, de cantidad y de variedad, **son construcciones propias del niño**, en el sentido de elaboraciones internas que no dependen de la enseñanza del adulto, ni de la presencia de muestras de escritura donde pueden aparecer notaciones de una o dos letras, con reducida variedad interna. Son construcciones propias del niño que tampoco pueden ser explicadas por confusiones perceptivas. Más que de confusión se trata de una convicción; no hay aquí un problema perceptivo, sino un problema conceptual. Exigir tres letras, como mínimo, y variedad de caracteres son exigencias puramente formales, sistematizaciones que hacen los niños operando sobre bases de razonamiento propio. Señalemos también cuán lejos de las ideas infantiles puede ubicarse la práctica escolar, al decidir *a priori* que los artículos "el" y "la" son "fáciles" precisamente porque tienen pocas letras, y que los sustantivos "oso" y "ala" son "fáciles" precisamente por tener letras repetidas. Cabe aquí preguntarse: ¿fáciles para quién?; ¿con cuál definición de facilidad?

Cuando el adulto agrega información específica sobre un texto, también ella es procesada según el sistema de concepciones infantiles. Por ejemplo, al presentar al niño una oración escrita y leérsela en voz alta (agregando un señalamiento continuo del texto) creemos que le estamos dando información acerca de lo que allí está escrito.

Sin embargo, para el niño no es así, porque él opera una distinción – que nosotros no estamos habituados a hacer– entre "lo que está escrito" y "lo que puede leerse". Alrededor de los cuatro-cinco años los niños piensan que solamente los nombres pueden escribirse. Con una serie de nombres relacionados podemos leer una oración, sin que necesariamente todas las palabras que la componen estén efectivamente representadas en el papel.

Consideremos un ejemplo concreto para clarificar esto. Presentamos y leemos al niño la oración: **la niña compró un caramelo**. El niño la repite correctamente (repitiendo incluso el señalamiento continuo que acabamos de hacer). Si le preguntamos dónde estará escrito "niña" o "caramelo" no tendrá dificultades en señalar alguna de las palabras escritas (poco importa, por el momento, saber si el señalamiento es correcto o incorrecto), pero no se le ocurrirá que el verbo esté escrito, y mucho menos los artículos. Según el análisis que los niños de este nivel realizan, hay demasiadas partes escritas, ya que bastaría con solo dos: "niña" y "caramelo", para poder leer una oración completa. No es la memoria inmediata la que falla (ya que el niño es capaz de repetir la oración cuando le volvemos a preguntar "¿qué decía todo

junto?”). Es un problema de contraste de concepciones. Para poder utilizar la información provista por el adulto, el niño debería compartir dos suposiciones básicas de nuestro sistema de escritura: que todas las palabras dichas están escritas, y que el orden de la escritura corresponde al orden de la enunciación. Con esas dos suposiciones –y sin ser aún capaces de descifrar el texto– niños de otro nivel logran ubicar correctamente todas las palabras de la oración en las partes del texto. Pero esas suposiciones –que resultan evidentes para un adulto ya alfabetizado– no son primeras en la génesis. Son el producto de una larga evolución.²

Veamos un ejemplo de tipos extremos de conducta de diferentes niños frente a una misma oración escrita. Erick (6 años) no sabe aún descifrar el texto, pero trabaja ya con las dos suposiciones básicas que acabamos de mencionar. Para encontrar la ubicación de cada una de las palabras del texto repite la oración para sí, siempre desde el comienzo, mientras va señalando una palabra escrita para cada palabra dicha. Este es un procedimiento muy eficaz, que varios niños utilizan, cuando ya suponen que todas las palabras dichas están escritas, en el mismo orden en que fueron emitidas. La oración que nos servirá de ejemplo es: **Papá martilló la tabla**³.

Experimentador	Erick (6 años)
(Lee la oración) ¿Qué dice? ¿Dirá tabla en algún lado? ¿Dirá papá en algún lado? Qué dice aquí? (martilló) ¿Y aquí? (la)	Papá martilló la tabla. (Repasa el texto con el índice, repitiendo para sí la oración, y luego muestra Tabla .) (Señala papá sin dudar.) (Repasa el texto desde el comienzo, como antes.) Martilló (Repite el mismo procedimiento) la .

En el ejemplo siguiente, una niña de la misma edad no concibe que el artículo “la” pueda estar escrito –a pesar de repetir la oración correctamente:

Experimentador	Silvia (6 años)
(Lee la oración) ¿Qué dice? ¿Dice papá en algún lado? ¿Y aquí? (martilló) ¿Y aquí? (tabla) ¿Y aquí? (la) Yo escribí: papá martilló la tabla. ¿Entonces aquí qué dice? (papá) ¿Y aquí? (tabla) ¿Y aquí? (la)	Papá martilló la tabla. Acá (papá). Martilló . Tabla . Ta . Sí, papá martilló la tabla. Papá . Tabla . Ta .

² Para un análisis detallado de la técnica y de los resultados cf. capítulo IV del libro ya citado y E. Ferreiro: “What is written in a written sentence? A developmental answer”, (1978), **Journal of Education**, (Traducción: **Infancia y Aprendizaje**, N°6, 1979).

³ Ejemplos tomados de Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M.; Guajardo, E.; Rodríguez, B.; Vega, A. y Cantú, R.: **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**, (1979).

Resulta claro que Silvia no tiene problemas en retener la oración en la memoria inmediata. Simplemente, no encuentra razones válidas para pensar que "la" pueda estar escrito; entonces, como muchos otros niños, tratando de comprender qué es lo que puede estar representado en ese trozo de escritura de apenas dos letras, llega a la siguiente conclusión: a una escritura incompleta (ya que tiene menos letras de las necesarias) solo puede corresponder una parte incompleta de un nombre (es decir, una parte silábica: "ta" de "tabla").

En el caso particular de la oración que hemos tomado como ejemplo, los niños que no piensan que el verbo pueda estar escrito encuentran una solución inmediata: transformar "martilló" en el sustantivo correspondiente, "martillo". Así razona Laura (también de seis años), para quien solamente los nombres pueden estar representados:

Experimentador

(Lee la oración) ¿Qué dice?
 ¿Dice papá en algún lado?
 ¿Dirá tabla en algún lado?
 ¿Qué dirá acá? (martilló)
 ¿Y acá? (la)
 ¿Aquí qué dice? (tabla)
 ¿Aquí? (papá)
 ¿Y aquí? (martilló)
 ¿Y en este pedazo? (la)
 ¿Cómo dice todo junto?
 ¿Dónde la tabla?
 ¿Qué dice ahí?
 ¿Y aquí? (la)
 ¿Dirá algo o no dirá nada?
 ¿Por qué?

Laura (6 años)

Papá martilló la tabla.
 Acá (**papá**).
 Acá (**tabla**).
 Martillo.

 Tabla
 Papá
 Martillo

 Papá martilló la tabla.
 (Señala **tabla**).
Tabla.

 No, no dice nada.
 Tiene dos letras.

Hemos citado expresamente niños de la misma edad cronológica para que resulte claro que la evolución a la que nos estamos refiriendo no se expresa directamente en término de edades. Aunque las respuestas de Laura aparezcan con mucha mayor frecuencia en niños de cuatro a cinco años, los niveles de conceptualización expresan una secuencia ordenada psicogenéticamente y no una serie cronológica.

Estas respuestas, sustentadas por la suposición de que solamente los nombres están escritos, son completamente ajenas al pensamiento de un adulto alfabetizado. Pero, por extrañas que nos parezcan, no son las respuestas más primitivas, ya que ellas suponen que las letras pueden "decir" algo, fuera de todo contexto significativo. La dificultad de interpretar esas letras, sin otro soporte simbólico o material, está claramente indicada en el ejemplo siguiente: le decimos a Héctor (cinco años) que acabamos de escribir: **Un pájaro vuela**, y Héctor dice: **Pos haga el pájaro**. Le preguntamos si así no puede decir y él responde: "No, porque no tiene ni un pájaro volando. Haz el pájaro y un árbol".

Héctor nos está indicando que las condiciones del diálogo no bastan; que si queremos que él acepte nuestra sugerencia, debemos proveerle algo

más que las puras letras sobre un papel; por lo menos el dibujo de un pájaro, para que “pueda decir” lo que acabamos de leer. Héctor, como otros niños de su mismo nivel, sabe ya que se lee en las letras, pero para que se pueda leer en las letras hace falta algo más, precisamente aquello que no es para leer pero que permite interpretar lo que es para leer. Es lo que nos expresa claramente Ramiro, cuando hojearnos con él un libro de cuentos:

Experimentador

Ramiro (5 años)

(Página con texto y dibujos)

¿Aquí hay algo que se pueda leer?
Señala todo lo que se pueda leer

Sí (Señala textos)
(Señala todos los textos)

(Página con texto únicamente)

¿Acá se podrá leer?

No.

¿Por qué?

No tiene nada.

¿Nada?

No.

¿Por qué?

.....

¿Qué falta?

Lo que debe tener.

¿Qué debe tener?

Cosas.

¿Cosas como éstas? (Texto).

No.

¿Cómo cuáles?

Como éstas (señala dibujos en otras páginas)

¿Se podrá leer ahí? (Dibujo)

No.

¿Por qué?

No tiene letras.

¿Para qué lo ponen?

Para verlo.

Difícilmente puede encontrarse, en boca de un niño de cinco años, una definición más precisa de lo que es, en lenguaje lógico, condición necesaria pero no suficiente: solamente en las letras se puede leer (los dibujos son solamente “para verlo”, y no se pueden leer porque “no tiene letras”); pero sin imagen acompañante no se puede leer, porque no tiene “lo que debe tener” para poder interpretar las letras.

Hasta aquí hemos visto cómo aparecen ideas propiamente infantiles, construcciones originales y no pálida copia de las informaciones adultas, cuando se trata de establecer las “condiciones de legibilidad” o de utilizar la información que un adulto provee en un acto de lectura. Pero también en la producción de escrituras por parte del niño aparecen estas construcciones originales⁴.

Dichas construcciones aparecen antes y después que las letras se vinculen con la representación de aspectos parciales y formales del habla. Antes, porque en determinado momento los niños tratan de hacer corresponder la cantidad de letras de la palabra escrita con ciertas propiedades cuantificables del objeto (así, por ejemplo, Antonio, de cuatro años, nos dice que “elefante” debe escribirse con más letras que “mariposa”, porque “pesa como mil kilos”). Después, porque la primera vinculación clara

⁴ Es preciso no confundir construcciones originales con producciones idiosincráticas, en el sentido de producciones individualmente originales. De lo que hablamos aquí es de construcciones comunes a todos los niños estudiados, en cierto nivel del desarrollo de sus conceptualizaciones, y en ese sentido homogéneas a las construcciones originales estudiadas por Piaget en otros dominios cognoscitivos. Para un análisis del desarrollo de la escritura en el niño remitimos al capítulo IV del libro ya citado.

entre la escritura y los aspectos formales del habla lleva al niño a elaborar lo que hemos llamado "hipótesis silábica", según la cual cada letra representa una sílaba de la palabra (momento en el cual, por ejemplo, la letra p vale por la sílaba **pa** porque es la "pa de papá", y servirá entonces para escribir "pato", pero no para escribir "piña", porque "hace falta la pi", etc.).

El sistema alfabético –como otros sistemas de escritura– es el producto del esfuerzo colectivo por representar lo que se quiere simbolizar: el lenguaje. Como toda representación, está basado en una construcción mental que introduce sus reglas propias. Sabemos, desde Luquet, que dibujar no es reproducir lo que se ve sino lo que se sabe. Si este principio es verdadero para el dibujo, con mayor razón lo es para la escritura. Escribir no es transformar lo que se escucha en formas gráficas, como tampoco leer equivale a reproducir con la boca lo que el ojo recoge visualmente. La tan mentada correspondencia fonema-grafema deja de ser simple cuando se pasa a analizar la complejidad del sistema alfabético. No es sorprendente, entonces, que su aprendizaje suponga un gran esfuerzo por parte de los niños, un largo tiempo y muchas dificultades.

Informaciones específicas

En el desarrollo que hemos estudiado aparecen, pues, una serie de conceptualizaciones que no pueden ser atribuidas a una influencia directa del medio. Por supuesto que son conceptualizaciones acerca de las propiedades, estructura y modo de funcionamiento de cierto objeto, y es preciso que el objeto como tal (la escritura en su existencia material) esté presente en el mundo externo, para poder reflexionar sobre él. Pero lo que es indudable es que esta reflexión comporta una construcción interna, cuya progresión no es aleatoria.

Por el contrario, hay conocimientos específicos sobre la lengua escrita que sólo pueden ser adquiridos a través de otros informantes (adultos o niños mayores lectores). Por ejemplo, el saber que cada letra tiene un nombre específico; que además todas tienen un nombre genérico; que en la oposición entre los nombres genéricos de las marcas la diferencia entre "letras" y "números" es fundamental; que escribimos convencionalmente de arriba hacia abajo y de izquierda hacia derecha; que junto con las letras aparecen marcas que no son letras (signos de puntuación); que utilizamos las mayúsculas para nombres propios, títulos y después de un punto; etcétera ... etcétera. En todos estos casos se trata del aprendizaje de convenciones que no afectan a la estructura del sistema (el sistema puede seguir siendo alfabético aunque no utilice signos de puntuación, aunque se escriba de derecha a izquierda, aunque llamemos a las letras de otra manera, aunque usemos las mayúsculas con otros fines, etc.). Es en el caso de estos aprendizajes donde hay mayor variabilidad individual y mayor diferencia según la procedencia social de los niños.

Tomemos, para ejemplificar, el problema de la orientación de la lectura. Para averiguar cuántos niños conocían esta dirección convencional, les presentamos un libro de cuentos (con dibujos y textos), solicitándoles que señalaran con el dedo dónde se comienza a leer, por dónde se sigue y dónde

se termina. A los cuatro y cinco años la orientación convencional (de izquierda a derecha y de arriba a abajo), rara vez está presente; o bien, cuando aparece, combina con otras con una marcada tendencia a la alternancia. Esta alternancia consiste en dar al señalamiento una continuidad; continuar en el punto dónde se dejó, originando así una combinación de dirección alternativa en cada línea o columna. Se presentan señalamientos de arriba hacia abajo, seguidos por otros de abajo hacia arriba en el sentido vertical, al pasar de una página a otra o de una columna a otra; y de izquierda a derecha, seguidos por otros de derecha a izquierda en el sentido horizontal, al pasar de una línea a otra. En cambio hacia los cinco años y medio o seis ambas orientaciones ya se conocen.

Por otra parte, existe una marcada diferencia en la distribución de las respuestas según la procedencia social de los sujetos. Mientras que todos los de seis años de clase media conocen ambas orientaciones convencionales, sólo algunos de clase baja de la misma edad tienen criterios claros sobre ella. Para orientarse dentro del texto es preciso saber que solo sobre él puede realizarse un acto de lectura y este conocimiento no es manifestado por todos los niños de cuatro años investigados. Algunos de ellos, pertenecientes a grupos socialmente marginados, demuestran dificultades para diferenciar entre actividades próximas: leer y escribir. Cuando se les pregunta: "¿dónde hay algo para leer?" (también sobre un libro de cuentos), responden "con un lápiz" o "apuntando". Resulta claro que en los momentos iniciales de esta evolución, la actividad de escribir es privilegiada. Mientras que escribir es una acción con resultado (marcas sobre una superficie), modificadora del objeto, la de leer no produce resultados observables sobre el objeto. Si se escribe sobre papel, el papel no será ya "el mismo" antes y después del acto de escribir; en tanto que si se lee algo ya escrito sobre un papel, el papel quedará tal cual antes y después del acto de lectura. Probablemente hagan falta pocos ejemplos para entender a qué clase de acto le llamamos "escribir" (aunque no se entienda para qué son esas marcas ni qué significan), pero probablemente hagan falta muchos ejemplos para entender a qué clase de actos les llamamos "leer". No solamente porque hay lectura con voz y sin voz, lectura para otros y para sí mismo, sino también porque es preciso, en el caso de la lectura con voz, diferenciar ese acto de habla de otros actos de habla que también pueden realizarse con un texto delante (comentar, contar, preguntar, etc.).

La distancia de información que separa un grupo social de otro no puede ser atribuida a factores puramente cognitivos. Esta distancia disminuye cuando lo que está en juego es el razonamiento del niño; aumenta cuando se necesita contar con información precisa del medio. En efecto, el sistema de escritura tiene un modo de existencia social. Si bien no es necesario contar con información especial para aprender una actividad tan natural como la de marcar (dejar trazas sobre cualquier tipo de superficie), y aunque estas marcas estén lejos de constituir escrituras en sentido estricto, es imprescindible la información socialmente transmitida para conceptualizar acciones tan poco resultativas como la de leer. El niño que crece en un medio "letrado" está expuesto a la influencia de una serie de acciones. Y cuando decimos acciones, en este contexto, queremos decir interacciones. A través de las interacciones adulto-adulto, adulto-niño o niños entre sí, se crean las

condiciones para la inteligibilidad de los símbolos. La experiencia con lectores de textos informa sobre la posibilidad de interpretación de los mismos, sobre los requisitos de esa interpretación, sobre las acciones pertinentes, convencionalmente establecidas. Quienes conocen la función social de la escritura le dan forma explícita y existencia objetiva a través de acciones inter-individuales. El niño se ve continuamente envuelto, como actor u observador, en el mundo "letrado". Los adultos le dan la posibilidad de actuar como si fuera lector –o escritor–, ofreciéndole múltiples oportunidades para su realización (libros de cuentos, periódicos, papel y lápiz, pinturas, etc.). Al poder comportarse como lector, antes de serlo, se llega precozmente a aprender lo esencial de las prácticas sociales ligadas a la escritura.

Algunas implicaciones pedagógicas

La dimensión de las cuestiones planteadas puede suscitar de inmediato una pregunta: si la comprensión de la escritura comienza su desarrollo antes de ser enseñada, ¿cuál es el papel de los adultos, especialmente de los maestros, respecto al aprendizaje? No debe deducirse de nuestros estudios que subestimemos la importancia social de la escuela. Al contrario, creemos que ella puede cumplir un rol importante e insustituible. Pero este no debería ser el de dar, inicialmente, todas las claves secretas del sistema alfabético, sino el de crear las condiciones para que el niño las descubra por sí mismo.

Esperamos que los datos aquí presentados sirvan de soporte a nuestras aseveraciones y abran vías de reflexión sobre sus implicaciones pedagógicas.

Los estudios comparativos con poblaciones de diversa procedencia social y nacional, nos permiten afirmar que es mucho lo que la escuela puede hacer para ayudar al niño, especialmente a aquellos niños cuyos padres analfabetos o semi-analfabetos no pueden transmitirles un conocimiento que ellos mismos no poseen. El maestro es quien puede paliar esta carencia pero evitando quedar prisionero de sus propias convicciones: las de un adulto ya alfabetizado. Para ser eficaz, tendrá que acomodar su punto de vista al del niño. Cosa nada fácil, ya que pareciera ser imposible reconstruir introspectivamente el estado de analfabeto por el que todos hemos pasado. Es aquí donde los datos anteriores pueden ayudar, haciendo ver la racionalidad de lo aparentemente irracional, la coherencia de lo aparentemente incoherente, la dificultad de lo aparentemente obvio.

Nos permitimos, a modo de conclusión, puntualizar algunos aspectos sobre los cuales los profesionales tendríamos que estar alertas:

- a. Si pensamos que la escritura remite de manera obvia y natural al lenguaje, estamos sobrevalorando las capacidades del niño, quien puede estar lejos de haber descubierto su naturaleza fonética.
- b. En cambio, podríamos menospreciar sus conocimientos al trabajar exclusivamente sobre la base de la escritura-copia y de la "sonorización" de los grafemas. Mientras el niño "sabe" que la escritura

- es significativa, el adulto se lo oculta detrás del trazado de formas gráficas o de la repetición de fonemas aislados, ambos sin sentido.
- c. Tratando la producción escrita del niño como "ininteligible", hasta tanto no llegue a aproximarse a la convencional, desvalorizamos sus esfuerzos por comprender las leyes del sistema. Imitando a la madre que actúa "como si" el bebé hablara cuando produce sus primeros balbuceos, el maestro tendría que aceptar las primeras escrituras infantiles como muestras reales de escritura y no como puro "garabato".
 - d. Interpretar en términos de correcto o incorrecto (con respecto al modelo adulto) los esfuerzos iniciales por comprender, es negarse a ver los procesos e intenciones que permiten evaluar los resultados.
 - e. El acento en la reproducción de trazados reduce la escritura a un objeto "en sí", de naturaleza exclusivamente gráfica; insistir en la correspondencia fonema-grafema, es presentar la escritura como "espejo" de los aspectos sonoros del lenguaje. Ni "refleja" sólo los fonemas, ni es un objeto "opaco". Es el producto de una construcción **mental** de la humanidad, a partir de una toma de conciencia de las propiedades del lenguaje. Como todo sistema simbólico, impone reglas de representación que tienen sentido dentro del propio sistema (pensemos en la dirección convencional de izquierda a derecha, en el uso de mayúsculas, en la separación entre palabras, etc.).
 - f. Los problemas que el niño va abordando en su evolución, no están sujetos a calificativos en términos de "simples" o "complejos". Son los problemas que él puede resolver, en un orden no aleatorio sino internamente coherente.
 - g. Y finalmente, si sólo nos dirigimos a quienes comparten algunos de nuestros conocimientos (o sea a quienes ya han recorrido, prácticamente solos, gran parte del camino) dejamos de lado a un alto porcentaje de la población infantil ubicada en niveles anteriores de esta evolución, condenándolos –involuntariamente– al fracaso.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E y Teberosky, A.: **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI, 1979.
- Ferreiro, E.: "What is written in a written sentence? A developmental answer", **Journal of Education**, 160, 4, 1978 (Traducción: **Infancia y Aprendizaje**, N°6, 1979).
- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M.; Guajardo, E.; Rodríguez, B.; Vega, A. y Cantú, R.: **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**. México, Dirección General de Educación Especial, 1979.