

perspectiva

SECCIÓN POLITICA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNAM
AÑO LXV NÚMERO 11 MAYO DE 1980 (2) NUMERO 1



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y LINGÜÍSTICAS
C. B. N. M.



Albert Camus
ALBERT CAMUS
(1913 - 1960)

Gran Novela

Para de los creacionistas

una "alguna" novela — en los

textos, en las discusiones, en las li-

breras — ha sido del autor/creacionista.

Albert Camus? El silencio de los libros.

no cuestionamos que se crea mucho en silencio

o en silencio, en la filosofía o en literatura.

El propio Jean-Paul Sartre ya no se puede de modo

libre, y los últimos años de sus más distinguidos herederos

en (Heidegger, Sartre, Camus) crearon apenas como para

se daban cuenta nada.

El drago alemán del París 1968 los sustituyó por otros más

los, también en palabras (Walter, Celia Brando), que dicen una

larga historia más agreste que la de los escritores, filósofos, creadores,

creadores, pensadores, escritores dedicados y duros en paz "de la línea" que se

venen los nervios y ensayan de aquel desgarado "plaf más" que iluminaba la

vida y el desdramatización del mundo según. Camus creaba demasiado cor-

tal, al fin, para el tratamiento de problemas existenciales (nación, guerra, revolución),

que se van convirtiendo en sus temas en representaciones de granader existencial.

que para obtener el máximo grado literario que ocupa la literatura europea, para que

sean obvios por su sencillez al cotidiano, la actualidad y la falta de individualidad, se ab-

ren la lucha social del pueblo. Albert, a modo del Tildado de Foucault, del grupo Elio, del

Primer de l'Eglise.

Tanto, demasiado razonable para un mundo capitalista que vive precisamente de la explotación de la

vida, y de la libertad, al tiempo que se pretende ética y coherencia.

En consecuencia, tal es la línea que se desdramatiza de la obra existencial. Lamento que los creacionistas

creacionistas y profesores de Europa no tengan nada que se crea sólo, sino aquel momento en la actualidad, sino en

la o está en silencio y de creación. Albert.

EL DESCUBRIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA POR PARTE DEL NIÑO

Emilia Ferreiro
Universidad de Ginebra

La psicolingüística contemporánea hizo avanzar enormemente nuestra comprensión sobre el proceso de adquisición de la lengua, cuando, al renunciar a considerarla según el modelo de adquisiciones elementales, reconoció que la lengua era también un objeto que conocer, con sus propias leyes de composición.

Tal cambio, en nuestra opinión, en los procesos de adquisición de la lengua, es no sólo posible sino deseable. Reducir este proceso hasta los niveles más elementales, a un conjunto de adquisiciones, es olvidar al sujeto mismo, con sus capacidades de organización y sus posibilidades de asimilación. Es olvidar también que el sistema de escritura que la sociedad brinda a sus miembros más jóvenes, es el resultado de un esfuerzo colectivo que ha durado siglos, en vista a construir un objeto cultural complejo, apto para cubrir diversas funciones sociales.

La escritura —en tanto objeto socialmente constituido— es un objeto de conocimiento para el niño. Mucho antes que la sociedad le exija un comportamiento de lector, el niño intenta comprender la naturaleza de este objeto. Después de una serie de investigaciones realizadas en español y en francés, con niños de medios diferentes (niños de clase media y de barrios bajos de Buenos Aires y de México; niños de clase media en Ginebra) estamos en condiciones de afirmar, en base a hechos experimentales, que los niños de 4 a 6 años tienen ideas muy precisas sobre este objeto cultural.

Las ideas de los niños sobre lo escrito difieren profundamente de las ideas que parecen “normales” a los adultos que aprendieron a leer con un sistema alfabético. Para entenderlas hace falta, primeramente, recordar que el sistema alfabético no es más que uno de los sistemas empleados actualmente; esto obliga a hacer inmediatamente la distinción entre las hipótesis pertinentes para *los* sistemas de escritura y las hipótesis específicas para *el* sistema alfabético.

El solo hecho de crecer en una cultura que utiliza el sistema alfabético no es suficiente para ajustar de entrada las hipótesis propias de ese sistema; aquí, como en el caso de la comprensión de la naturaleza decimal de nuestro sistema de numeración, se trata de un proceso que exige una elaboración conceptual, una verdadera construcción de parte del niño.

Nuestro objetivo ha sido comprender cómo el niño llega a dominar la naturaleza del sistema, y qué caminos recorre, antes que un método de enseñanza particular decida por él, y en su lugar, lo que es “simple” y lo que es “difícil”.

Uno de los principios fundamentales de la psicología genética es que, para comprender las formas de pensamiento más avanzadas, es necesario seguir su desarrollo en el niño. Hemos estudiado así las conductas de niños pre-lectores y pre-escritores, no como “simulacros” de una actividad de adulto, sino como indicadores de actividades organizativas constitutivas del objeto de conocimiento. Es fácil admitir que un niño que escribe con una correspondencia aproximada entre sonidos y letras tiene problemas de ortografía, pero no problemas de escritura, porque ya funciona desde el *interior* de un sistema de escritura alfabético. Ahora bien, para comprender cómo lo logró, hace falta entender las ideas de los niños que escriben utilizando letras como las nuestras, pero sin exigir, de ninguna manera, que dos palabras que comien-

El 11 y el 13 de febrero, el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras organizó una conferencia titulada *La adquisición de la lecto-escritura como problema conceptual*, dictada por la Dra. Emilia Ferreiro de la Universidad de Ginebra. La Dra. Ferreiro basó su conferencia en el trabajo que presentó en el Coloquio “Aprendizaje y práctica de la lectura en la escuela”, organizado por el Ministerio de Educación de Francia, realizado en París el 13 y 14 de junio de 1979. La Dra. Ferreiro cedió su trabajo a la Facultad, y lo reproducimos en esta edición del boletín; este trabajo fue traducido por Leticia Moreno.



Dra. Emilia
Ferreiro

zan por el mismo sonido comiencen también por la misma letra, o los que no utilizan todavía el repertorio convencional de letras, pero que organizan ya los elementos que componen una escritura, según un orden lineal, muy diferente de los elementos que componen un dibujo.

Al estudiar la naturaleza de los problemas que se plantean los niños de diferentes medios en el curso de su desarrollo pre-escolar, se puede desprender que existe una regularidad en el orden de progresión de los problemas presentados y de las soluciones intentadas, aunque se encuentran diferencias importantes en el ritmo de esta evolución de un niño a otro: algunos ya han adoptado los principios fundamentales de nuestro sistema de escritura cuando llegan a la escuela, otros están todavía muy lejos de esta realización.

Es imposible resumir toda la complejidad de esta evolución en sólo unas líneas. Nos limitaremos a indicar algunos puntos importantes.

1) Uno de los primeros problemas que se plantea el niño se refiere a la naturaleza simbólica de este objeto y a las diferencias entre dos modos de representación gráfica: el dibujo (o la imagen) y la escritura (o el texto escrito). En sus primeras conductas de "escritor" el niño pequeño marca gráfi-

ca y verbalmente la diferencia entre lo que él conceptualiza como un dibujo y lo que es a su juicio una escritura (línea ondulada, una serie de rayitas o de rueditas, acompañado de verbalizaciones tales como "yo puse" o "está escrito").

Pero esto no implica aún la naturaleza simbólica del grafismo producido. En un libro para niños, tanto el texto como la imagen son al principio simplemente dos objetos diferentes que se encuentran en un mismo espacio físico. Puede saberse que se trata de marcas, o hasta decirse que son "letras" o "números", pero de allí a comprender que esas marcas son objetos simbólicos y que, a pesar de las diferencias perceptivas, hay algo común entre esas marcas y las imágenes, existe una gran distancia y el niño deberá dar otro paso.

2) Una vez que el niño comprende que lo escrito no es solamente un objeto entre otros, que tiene un nombre como los demás objetos, sino que además es un objeto simbólico, trata de entender a qué remite y de qué manera específica representa la cosa sustituida.

La relación con la lengua hablada no se da de inmediato. El niño no cuenta con que todo lo oral tenga una representación por escrito: lo escrito al principio es entendido como una representación de los nombres de los objetos (siendo el nombre una propiedad del objeto imposible de "dibujar" de otra manera que por escrito).

La frontera entre dibujar y escribir es imprecisa, porque el niño busca las correspondencias entre el nombre escrito y ciertas propiedades del objeto (y no entre el nombre y su *pattern* (esquema) sonoro correspondiente).

Así, por ejemplo, podemos observar que el niño espera una escritura con más grafemas para el nombre de una persona mayor que para el nombre de un pequeño; más grafemas para "elefante" que para "mariposa"; más grafemas si hay varias cosas en una imagen que si hay una sola, etc. Al tratar de comprender lo que está realmente escrito en una frase que el adulto ha leído, los niños, al principio, solamente esperan que se encuentre la representación de los nombres referidos por el enunciado: esto nos muestra que, para ellos, la lectura de una frase es un acto de construcción de un enunciado oral, a partir de un texto que solamente representa algunos de los elementos.

3) Cuando ya se concibe lo escrito como una representación del lenguaje, aparecen nuevas dificultades. No es sino hasta el final de una larga evolución que vemos aceptar a los niños dos principios que son la base de nuestro sistema: todas las palabras del enunciado están escritas, y están escritas en el orden en que fueron enunciadas.

Los niños comienzan aceptando que el verbo puede estar escrito, pero tienen dificultad para imaginar que también lo esté en un fragmento separado.

Después, aunque se le adjudique al verbo una representación independiente, los artículos resisten a tal representación: de una parte, porque el niño de edad pre-escolar no considera que sean palabras enteras; de otra, porque no tienen en su representación escrita más que dos letras (los singulares el, la, un).

Esto es muy importante, porque el niño de este nivel ya ha establecido una serie de exigencias para determinar la "legibilidad" de un texto, exigencias cuya naturaleza es pu-

ramente formal. Así, piensa que para que algo escrito "sirva para leer" es necesario cierto número de caracteres; tres, parece ser el número mínimo para la mayoría de los niños. Esta exigencia de cantidad mínima tiene una importancia decisiva a lo largo de todo el desarrollo que hemos estudiado, y parece construirse fuera de toda sugestión externa, pues tanto en francés como en español hay un buen número de palabras de una o dos letras (artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones) que son muy frecuentes en la escritura cursiva.

Al tratar de entender la significación dada a los grupos de letras separadas por los espacios, el niño confronta un problema de correspondencia término a término. Para un lector enterado, los espacios se sitúan entre las palabras. Para el niño se trata de encontrar una separación del enunciado que corresponda a la separación dada por las partes del texto. Siendo coherente con sus propias hipótesis, el niño encuentra que los fragmentos de dos letras pueden corresponder a una parte silábica de la palabra más cercana, haciendo corresponder así una escritura juzgada "incompleta", a una parte también "incompleta" de una palabra entera.

La escritura "normal" de una frase es concebida entonces como "anormal" (es decir imposible de aceptar) por el niño. Intenta comprender, formulando hipótesis que pone en práctica, encontrándose cada vez con que el texto escrito por otra persona cuenta con más partes de las que espera.

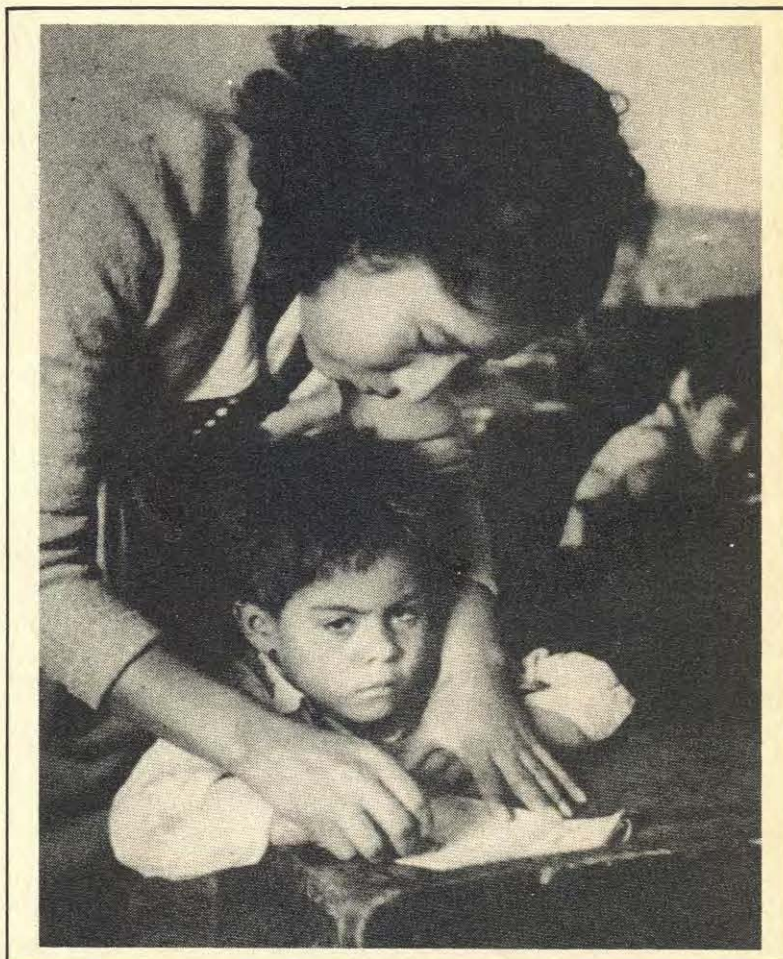
Dificultades semejantes surgen al nivel de las partes de la palabra escrita. Una palabra escrita se compone también de partes diferenciables y de igual modo se intenta comprender a qué corresponden esas partes.

Por ejemplo: saber escribir el propio nombre es algo fácil, saber cuál es el significado de las partes que lo componen es algo más complicado. Algunos niños piensan que todo su nombre está contenido en cada una de las letras; otros más avanzados, suponen que cada letra corresponde a una sílaba del nombre, y tienen gran dificultad para entender cuál es el significado de las letras que sobran. En algunos casos aparece como solución agregar el apellido al nombre, para lograr interpretar todas las letras que se deben (convencionalmente) escribir, en un intento por resolver esta situación conflictiva.

4) El recurso al corte silábico de las palabras para prever cuántas letras hay que emplear al escribir determinada palabra, o para verificar una escritura que acaba de realizarse, parece ser un paso decisivo en la construcción del sistema.

En su versión más acabada, la hipótesis silábica se acompaña de cierta estabilización sonora de algunas letras, establecida a partir de grupos significativos proporcionados por el medio. El niño las interpreta a su modo, de tal manera que con frecuencia la letra inicial de una palabra es reconocida como representante de la primera sílaba de esa palabra. Ahora bien, como la exigencia de cantidad mínima de caracteres es aun válida, el niño va a encontrar nuevas dificultades al tratar de escribir palabras bislabas: debe emplear solamente dos letras, pero con dos letras solamente, "no se puede leer".

5) Al inicio de un período difícil, de conflictos entre sus propias hipótesis de un lado y entre sus hipótesis y la realidad de la escritura propuesta por el medio, de otro lado, al-



gunos niños llegan a entender por qué es necesario hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba. El paso hacia el sistema alfabético se soluciona al fin, y el niño está listo para comprender la coherencia interna del sistema, aceptando lo arbitrario de la representación. Es hasta este momento cuando aparecen los problemas de ortografía.

A partir de la evolución que hemos esbozado es posible, sin duda, replantear la práctica pedagógica. Si bien es cierto que se han hecho progresos notables en lo que se refiere a nuestra comprensión de la lectura (las actividades de anticipación significativa tienen un lugar que antes se les negaba), nada revolucionario aparece todavía en relación a la escritura, y se continúa confundiendo la escritura con la copia de un modelo.

El niño nos muestra que la adquisición de la lengua escrita es para él un asunto de reflexión cognitiva (en el que juegan un lugar importante los problemas lógicos y la reflexión metalingüística). El niño nos sugiere también que los buenos resultados de los métodos divergentes pueden tomar en cuenta lo siguiente: existe, además de los métodos, un sujeto que tiene su propia forma de organizar las informaciones proporcionadas por el medio y sus propios métodos de aprendizaje, y a quien obviamente se puede obstaculizar pero a quien se le puede también facilitar el desarrollo.

"El comienzo"
Fotografía de
Bernice Kolko