



DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Revista Interamericana de Educación de
Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

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

Pognante, Patricia

Sobre el concepto de escritura

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, núm. 2, 2006, pp. 65-97

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

Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sobre el concepto de escritura¹

► Patricia Pognante

Reflexión teórico-empírica en torno al concepto de escritura y sus derivaciones en el campo de la enseñanza de la lecto.escritura y la alfabetización. Con un fuerte sentido del impacto de diferentes concepciones teóricas y del imaginario social en torno a las nociones de lectura, escritura, alfabetización, interpretación de textos y significación de la palabra, la autora enriquece la reflexión en torno a los énfasis teóricos que fundamentan las prácticas formativas señalando los resultados en los centros de formación de adultos.

Digámoslo, el conocimiento de la escritura oscila entre un cientificismo restringido y una metafísica débil.

¿Será entonces que ese conocimiento es difícil? ¿O problemático? ¿Expuesto a las resistencias y a las censuras? En consecuencia, en lugar de resumir esos conocimientos contentémonos con plantear interrogantes y con esbozar la mitología epistemológica que esa rama del conocimiento cultiva en lo que concierne a la escritura.

Roland Barthes

La lengua escrita y su adquisición por parte de grupos humanos y sujetos particulares, continúan siendo objeto de indagación y reflexión para un gran número de disciplinas, investigadores, docentes e instituciones con diferentes posiciones teóricas y metodológicas. Nadie duda de las implicaciones que tiene, en una sociedad cada vez más compleja en lo que respecta a su organización y tecnología, la adquisición o no de la lectura y la escritura, tanto para el sujeto particular y su grupo de pertenencia como para la sociedad general de la que forma parte. En América Latina, en muchas oportunidades, este tema se convirtió en una

¹ El presente artículo fue elaborado con base en uno de los capítulos de la Tesis de Grado en Antropología *Saberes y representaciones de los adultos no alfabetizados sobre la lectura y la escritura*; de Patricia Pognante. Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2003.

preocupación enunciada por los Estados y diversas instituciones, sin que por ello, en la mayoría de los casos, trascendiera los límites de una mera declaración de principios.

Las perspectivas teóricas y líneas de investigación hegemónicas han tenido su correlato, no siempre fiel, en la aplicación pedagógica. Las discusiones giran, desde hace varios años, en torno a cómo adquieren/construyen los sujetos el sistema de la lengua escrita. En las últimas dos décadas, esta problemática que ha sido ampliamente discutida respecto de la alfabetización de niños no ha tenido igual tratamiento en lo que a la alfabetización de adultos se refiere. En Argentina ni siquiera se ha comenzado a disfrutar de los beneficios de una nueva perspectiva teórica como ha sido la psicogenética de Emilia Ferreiro.²

Que el problema del llamado “analfabetismo” trasciende al del sujeto que no ha podido alfabetizarse, extendiendo sus implicaciones a la sociedad toda, es una idea ampliamente difundida. Una de las preocupaciones planteadas acerca de los grupos de niños provenientes de sectores en los que la lectura y la escritura tienen escasa funcionalidad, es la de cómo alfabetizar en el medio en que viven (Ferreiro, 1987; Woods, 1986). Entendemos que parte de la respuesta a esa pregunta fundante la tienen quienes no han funcionalizado, o directamente no han adquirido, la escritura y la lectura. Consideramos que indagar sus valoraciones ideológicas, hipótesis conceptuales, expectativas y experiencias en relación con la escritura y la lectura podría permitirnos un acercamiento a los denominados “hijos del analfabetismo” (Ferreiro, 1990) y a su medio.

Hasta épocas recientes, los planteos tradicionales sobre alfabetización se refirieron a los métodos utilizados en la transmisión de conocimientos; centraron sus análisis y propuestas en la relación entre los métodos del que enseña y la madurez o inteligencia del que aprende. Suele tenerse la impresión de que ha habido gran profusión de métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, sin embargo, a lo largo de la historia, todos ellos pueden incluirse, aún con sus variantes, en dos categorías: los de marcha sintética y los de marcha analítica (Braslavsky, 1962). Los primeros “no tienen en cuenta la significación en el punto de partida, y no llegan necesariamente a ella” (Braslavsky: 23), y los segundos, también denominados globales, parten siempre de la significación para abordar luego —en algunos casos— el análisis de las partes. Eludiendo la importancia de la significación, los métodos de marcha sintética se constituyen en técnicas por excelencia de decodificación o desciframiento —el “deletreo” es una de sus

² Corriente que surge del trabajo realizado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en Argentina y México con el fin de estudiar “la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura” (Ferreiro citada por Y. Goodman, 1990, pág. 22). Esta investigación ratifica los principios generales de la teoría piagetiana a partir de una interpretación específica para su aplicación al desarrollo de la alfabetización.

prácticas— y dan cuenta de la concepción de la escritura como invención tecnológica llevada a su máxima expresión en el campo de la pedagogía. Por su parte, los métodos globales, al partir de la significación de la palabra, la frase o el texto, y no de elementos simples como la letra, los sonidos o las sílabas, abren una brecha a la concepción anterior que permitiría pensar a la escritura como código comunicativo. Sin embargo, estos últimos no han desarrollado sus fundamentos en torno a la comunicación, más bien sus propuestas devienen de los aportes de la psicología infantil que planteaba la necesidad de centrarse en el *interés* del niño y en cómo adquiere el conocimiento de hechos y objetos (en bloque y sin orden previsto). La naturaleza del objeto de conocimiento involucrado no era puesta en discusión en ninguna de las propuestas.

Con el advenimiento de los estudios psicogenéticos (Ferreiro y Teberosky, 1979) en el campo de la alfabetización, dicha concepción comienza a ser modificada. A diferencia de los planteos anteriores, introduce un nuevo elemento entre el que enseña y el que aprende: “la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje” (Ferreiro, 1997: 13), en este caso el sistema alfabético de escritura. Esta investigación, que ratifica los principios generales de la teoría piagetiana a partir de una interpretación específica para su aplicación al desarrollo de la alfabetización, trajo como consecuencia un importante cambio teórico y práctico en lo que respecta a la alfabetización de niños en Argentina y en América Latina. Al quitar del centro la discusión del campo de los métodos de enseñanza, materiales didácticos y test de madurez, focaliza su planteo teórico en “la escritura como sistema de representación” y “las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura”. El primero de ellos trae aparejado el hecho de que, al no ser considerada la escritura como un código de transcripción sino como sistema de representación, su adquisición no puede concebirse como una técnica sino como un aprendizaje conceptual (Ferreiro, 1997). En dicho aprendizaje, en tanto apropiación de un nuevo conocimiento, los niños manifiestan sus conceptualizaciones mucho antes de recibir una enseñanza sistematizada y proceden de modo similar al que utilizan para la construcción de cualquier otro conocimiento. De este modo, los niños no sólo son vistos como sujetos de aprendizaje, sino como sujetos de conocimiento que tratan de asimilar la información nueva, experimentan con el objeto para comprender sus propiedades, ponen a prueba su sistema de hipótesis y dan sentido al conjunto de datos recogidos a partir de la *búsqueda de coherencia*. Esta última es la base de la construcción de sistemas interpretativos o *teorías infantiles* sobre la naturaleza y función de la escritura. Estos sistemas actúan como esquemas de asimilación (Piaget, 1976), esquemas que entrarán en crisis cuando una nueva información los invalide (conflicto cognitivo). Si bien, desde esta perspectiva, la concepción evolucionista se transfiere a las etapas que atraviesa el niño en el proceso de

adquisición / construcción de este nuevo conocimiento (Fernández-Hachén, 1996), y que dan cuenta de diferentes niveles de conceptualización del objeto, la idea de escritura como invención tecnológica, en tanto código de transcripción, se abandona a favor de la de sistema de representación. Es importante agregar que ésta es la primera oportunidad en que, en el tratamiento de la alfabetización, se precisa la naturaleza del objeto de conocimiento, ya que, en propuestas anteriores, el mismo se daba por sentado. Esto último, la falta de precisión acerca del objeto, impidió problematizar y profundizar tanto el conocimiento sobre el mismo como sobre los modos con que se aprende.

En la perspectiva psicogenética del desarrollo del proceso de alfabetización que implicaba adhesión a una teoría constructivista del aprendizaje, nuestros primeros supuestos teóricos, que condujeron el inicio de las observaciones en el trabajo de campo, estaban fundados en el reconocimiento de la existencia de un *sujeto de conocimiento* antes que un *sujeto de aprendizaje*. De este modo se sostenía nuestra polémica con la categoría de “analfabetos”, que implica la negación de todo saber sobre la lectura y la escritura por parte de quienes no las han adquirido. Los adultos *no alfabetizados*³ debían saber algo sobre el tema y en rastrear tales saberes consistiría nuestro trabajo. Estos supuestos se corroboraron a medias en nuestro trabajo, ya que observamos saberes del tipo de los descritos por la teoría psicogenética⁴ que no en todos los casos coincidían con las etapas que la teoría describe, y saberes de otro tipo, vinculados a experiencias personales con la escritura y a la imagen que de ella proyectan la sociedad y las instituciones escolares. Dicha proyección daba cuenta de una noción uniforme de escritura, con tendencia a la homogeneización, que se contradecía con algunas de las conceptualizaciones que tenían los sujetos entrevistados y observados en situaciones de interactuar con ella. Por otra parte, esto mismo había sido observado en el trabajo con niños que estaban alfabetizándose.⁵

En el intento por eliminar lo ambiguo de los contextos en que se generan y proyectan esas nociones uniformes de escritura, nos vimos en la necesidad de volver a revisar las concepciones que de ella se habían construido a lo largo del tiempo.

³ Quienes no han terminado su proceso de construcción/aprendizaje del sistema de escritura y lectura alfabéticos y/o no han puesto en función dicho conocimiento.

⁴ Niveles de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura alfabética.

⁵ Dicha observación surge de nuestra labor como integrante de un equipo interdisciplinario de investigación que desde hace varios años indaga en diversas instituciones educativas de la ciudad de Rosario y Granadero Baigorria los obstáculos que se le presentan a los sujetos (niños, jóvenes y adultos) en sus procesos de alfabetización. Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, Dir.: Mg. Rodolfo Hachén y Mg. María del Rosario Fernández; psicólogos: Patricia López, Diego López Zaric; fonoaudióloga: María del Valle Ríos; profesoras: Marta Zalazar; Roxana Cavallini, Patricia Pognante; maestro bilingüe QOM/español: Alfredo Gonzáles.

Diversas disciplinas e instituciones, en distintos momentos históricos, tuvieron concepciones similares sobre este objeto social y cultural. Mucho es lo que se ha dicho, y presupuesto, de la escritura en términos de consecuencia respecto de las formas de pensamiento y la organización social de culturas, grupos y sujetos que hacen o no uso de ella. Se establecen, en muchos casos, relaciones un tanto mecanicistas que no logran dar cuenta de la complejidad que representan los códigos comunicativos y simbólicos en general, de los cuales la escritura es sólo una de sus manifestaciones, y mucho menos de la variedad de prácticas histórica, social y culturalmente condicionadas.

La antropología, al igual que otras disciplinas que han tratado el tema, aunque no sea periféricamente, no ha sido ajena a este tipo de análisis. Considerada como invento tecnológico antes que código comunicativo y simbólico, aparece mencionada en las producciones antropológicas de los primeros teóricos de la disciplina bajo dos formas: dando cuenta del estado de civilización de la humanidad y de la evolución misma de dicha “invención” (Morgan, 1877; Tylor, 1881). Esta concepción continúa presente en buena parte de la actividad antropológica misma, a pesar de haber realizado numerosos y significativos aportes tanto en la descripción como en la interpretación de elementos y/o sistemas gráficos y su funcionamiento al interior de diferentes culturas, sociedades y grupos humanos. El hecho de que esta disciplina se haya constituido, en gran medida, en torno al estudio de sociedades y culturas a las que se denominó —y continúan denominándose— “primitivas”, “ágrafas”, “de tradición oral”, da cuenta de que la categoría de escritura no ha sido problematizada respecto de aquella que concibieran los evolucionistas.

Por su parte la lingüística, aunque nacida del estudio de lenguas escritas, donde los planteos paleográficos y epigráficos eran tomados en consideración al punto que, hasta el siglo XX, la letra era la referencia para dar cuenta de cambios fonéticos y fonológicos, tampoco intentó dar una definición particular a la escritura. Esta formó parte del objeto de estudio de la lingüística, pero sin constituirse en objeto particular (Cardona, 1994). No fue posible dar un tratamiento de conjunto al tema que superara la concepción evolucionista acerca de “qué es la escritura”; aunque muchos podrían haber sido sus aportes de haberla abordado en tanto fenómeno de simbolización y comunicación. Cuando, a partir de Saussure, la lingüística supera la concepción de suma de reglas gramaticales restringida a algunas lenguas y comienza a constituir una teoría del lenguaje, la escritura es definitivamente expulsada como posible objeto de estudio: “Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística” (Saussure, 1916: 72). De más está decir que sus

dichos no sólo limitan el objeto de estudio de la lingüística sino que, al concebir a la escritura como representación de la lengua hablada, deja por fuera de ella a todo sistema gráfico que no sea fonético.

La concepción evolucionista de escritura, ligada a la idea de progreso, da por supuesto que la cultura escrita tiene consecuencias en los planos social, cultural, económico y cognitivo; y la idea de que la escritura representa a la oralidad constituye una tesis alfabeticocéntrica que deja por fuera cualquier forma escrituraria que no responda a su paradigma. Ello ha permitido clasificar pueblos y sujetos como más o menos avanzados, sin haber demostrado, efectivamente, en qué consiste la mentada superioridad de unos sobre otros, ni la relación existente entre “la escritura” y formas específicas de organización social, económica, modos de pensar, etcétera.

Desde hace tres décadas, y como consecuencia de problemas planteados tanto en el campo de la educación como en el desarrollo de la teoría crítica en torno a los textos, se han realizado gran cantidad de investigaciones y desarrollos teóricos —desde distintas disciplinas— que contradicen tales argumentos. Al decir de Olson: “[...] han comenzado a acumularse pruebas que indican que nuestras creencias sobre la cultura escrita son una mezcla de hechos y suposiciones, en otras palabras, una mitología, un modo selectivo de ver los acontecimientos que no sólo justifica las ventajas de los letrados, sino que además atribuye los defectos de la sociedad —y del mundo— a los iletrados.” (Olson, 1998: 22). Sin embargo, sabemos que, aún hoy, continúa siendo predominante la perspectiva que clasifica pueblos y culturas en función de la posesión de un sistema de escritura en términos de: culturas ágrafas / culturas letradas, o de tradición oral / de tradición escrita. Ni la antropología, ni la pedagogía, ni la lingüística son actualmente ajenas a ella, ni la idea del “pensamiento primitivo” es privativa de Lévy-Bruhl.

Sus consecuencias pueden observarse en el ámbito de la alfabetización, donde una de las manifestaciones más notorias es que los propios sujetos involucrados en la construcción / adquisición de este nuevo aprendizaje dudan de sus capacidades y se avergüenzan de su condición. Todos los sujetos con quienes trabajamos hicieron referencia a su posible “incapacidad” y a la estigmatización de “no saber leer y escribir”.

Entr.: ¿No le estará pesando esto de leer y escribir?

María Luisa: No, yo tengo miedo de no aprender. ¡Tengo tanta ansiedad...! Lo veo muy difícil. Yo miro el diario, deletreo y digo: ¿cómo é esto?

Entr.: Luisa, Ud. ha aprendido tantas cosas... ¿Por qué no confía en aprender a leer? Yo con esto... le estoy trayendo una angustia?

M.L.: No, sería una inorante. Si yo no aprendí porque no se dieron las circunstancias, no porque no podía.

Teresa: Quiero saber leer porque quiero leer la Biblia. Yo me pregunto: ¿por qué me cuesta?, si yo soy normal. Me hago todos los estudios. ¡Tengo cabeza de chanco! Tengo que tomarme algún tónico....

Clara: A mí lo que me cuesta es leer, me olvido. No tengo memoria.

María: Oscar (su marido) me dejaba notas y yo no podía leer y me daba vergüenza decirlo. “Decí la verdad, vos no sabés leer” me dijo una vez. “No”, le dije.

Dichas posturas, que han tenido una nefasta influencia en la pedagogía y han permitido catalogar sujetos aduciendo capacidades cognitivas en función de haber adquirido o no la lectura y la escritura alfabéticas, generan y corroboran la idea del déficit propio en quienes no se han alfabetizado, aportando, así, a la construcción de identidades marginantes. Consideramos importante retomar aquí los conceptos de Olson cuando sostiene que “ningún argumento lógico ni empírico ha establecido vínculos causales directos entre escritura y pensamiento, en parte debido a la ausencia de una clara noción de lo que son la escritura o el pensamiento” (Olson, 1998: 36).

En este punto nos enfrentamos a un aspecto fundamental de la problemática que abordamos en función de aclarar la noción de escritura, y que podría sintetizarse en *lo que las escrituras representan* en tanto sistemas simbólicos. En la actualidad, muchos investigadores concuerdan en que la permanente vinculación entre escritura y representación del habla ha excluido del análisis a los sistemas de notación en general, simplificando las relaciones que se establecen en torno a la escritura, magnificando sus consecuencias en diversos ámbitos del quehacer humano e impidiendo una teoría general de la misma que supere su comprensión superficial (Cardona, 1994; Fernández-Hachén, 1996; Olson, 1998; Harris, 1999).

Consideramos que su funcionalidad debe ser indagada desde una perspectiva que no se circunscriba a criterios de optimización del sistema, tales como los consabidos “simplificación”, “reproducción de la cadena hablada”, “doble articulación”, “posibilidad de descontextualización”. Los mismos conducen inexorablemente a un alfabetocentrismo que, en muchas oportunidades, ni siquiera consigue dar cuenta del sistema alfabético de escritura, al cual se le asignan atri-

butos que no siempre posee. Dicha óptica, basada en la creencia de que la escritura alfabética permite la transcripción de toda la oralidad y de que la grafía se reduce a la letra, es la que han sostenido muchos autores para catalogar diferentes sistemas de escritura y concluir que la alfabética es la “verdadera escritura” y culminación de un proceso evolutivo (Gelb, 1963; Ong, 1982; Vandermeersch, 1986; Havelock, 1991). Poder discernir entre una función de los signos escritos de lo que, hasta hace poco tiempo, fue considerada “la función”, tiene implicaciones de orden teórico en la definición de la categoría misma de escritura, abre paso a la indagación sobre la existencia y el uso de ciertos tipos de signos – requeridos en la escritura– en relación con otros tipos de signos existentes, e investiga sus consecuencias teóricas (Harris, 1999). De este modo la escritura adquiere estatuto propio y “el signo escrito no se convierte en un *datum*, sino en un *explicandum*, y su explicación se convierte en responsabilidad de la teoría semiológica.” (Harris, 1999: 33).

La refutación a la concepción alfabeticocéntrica ha sido ampliamente argumentada por Cardona (1994) en lo que respecta a diferentes sistemas de escritura, pertenecientes a diferentes culturas. Según su perspectiva —antropológica y semiológica— es incorrecto sostener que existen formas más o menos evolucionadas en la producción y uso de sistemas gráficos debido a que cada sociedad utilizará y/o adoptará diferentes tipos de escritura según sus necesidades; y, aun cuando la adopción fuera producto de un proceso de aculturación, los integrará a sistemas simbólicos propios. “El criterio que considera escritura aquello que está en correspondencia biunívoca con la lengua es un despropósito en términos semiológicos: si la escritura y la lengua son dos sistemas semióticos, siempre será posible codificar completamente el primero en el segundo, porque la lengua es el más vigoroso de los sistemas semióticos, en tanto que lo inverso no es posible: la lengua no puede ser completamente codificada en otro sistema, y la escritura no es una excepción. La diferencia entre el alfabeto (que permite un número elevado de combinaciones) y un sistema que consista, por ejemplo, sólo en signos para designar mercancías o en nombres de lugares, está dentro del número de posibilidades admitidas, pero no hace intrínsecamente diferente a los dos dispositivos” (Cardona, 1994: 24 y 29).

Este argumento, al cual nos adherimos, lo retoma Fernández-Hachén (1996) para referirse a la convivencia de diferentes concepciones de escritura en nuestra propia cultura, y al analizar escrituras de niños y adultos en proceso de alfabetizarse o ya alfabetizados, donde la diversidad de sistemas implican ricas y complejas interacciones y no mutuas exclusiones. Según nuestra perspectiva, dichas interacciones no han podido ser analizadas y, la mayoría de las veces, ni siquiera observadas, debido al criterio con que las escrituras fueron abordadas hasta épocas recientes. Como ya dijéramos, la temática se ha tratado, casi exclusivamente, des-

de la clasificación de diferentes sistemas históricos en función de la relación interna de sus componentes y, predominantemente, según los “niveles” de representación de la lengua. De este modo *las teorías de la escritura* se han reducido a la teoría de sistemas de escritura particulares, con las limitaciones ya planteadas. Si bien la contrastación de diferentes sistemas ha permitido ampliar los conocimientos sobre el tema y, en algunos casos, las concepciones de escritura, no fue posible —mediante tal procedimiento— sentar bases teóricas lo suficientemente amplias para su estudio.

Harris (1999), desde una perspectiva semiológica integracional, propone tres distinciones mínimas necesarias para el análisis de la escritura, concernientes a:

- Una *teoría de la comunicación escrita*, a la cual corresponden “las cuestiones relativas a los requisitos generales para la producción e interpretación de textos escritos.”
- Una *teoría del signo escrito*, a la cual corresponden “las cuestiones relativas a la forma y el significado de las unidades de escritura.”
- Una *teoría de los sistemas de escritura*, a la cual corresponden “las cuestiones relativas a las diferencias semiológicas entre una escritura y otra.” (Harris, 1999: 44).

De estas distinciones se derivan importantes consecuencias según las corrientes teóricas que se adopten, modificándose sustancialmente el análisis de *lo que las escrituras representan*. En tal sentido el análisis integracional propuesto por Harris presenta diferencias importantes respecto de los que se derivan de las semióticas saussuriana (estructural) y peirceana (sustitucional). Es así como, respecto de la *teoría de la comunicación escrita*, la semiótica integracional se diferencia de la saussuriana al admitir la posibilidad de que un *acto* de escritura tenga significación en sí mismo, más allá de lo que esté escrito, del sistema que se utilice y del conocimiento que se tenga del sistema; adquiriendo “el estatuto de signos sociales y políticos por derecho propio”⁶ (Harris: 52). De hecho, desde la perspectiva estructuralista, la posibilidad de admitir la significación de un acto de escritura prescindiendo del *sistema* es nula, ya que opta por una teoría restringida, tanto de la escritura como de la comunicación. Así como diferencia entre *lengua* y *habla* para el análisis de las lenguas, pudiendo analizarse la estructura en la primera y no en la segunda, en el campo de la escritura sólo es posible analizar

⁶ El autor hace referencia a dos casos particulares: el planteado por Lévi-Strauss respecto del jefe nambicuara que simula escribir y leer delante de sus compañeros, en *Tristes Trópicos*; y el ficcionado por George Orwell, en su novela *1984*, donde la sola adquisición de materiales para escribir se torna políticamente sospechoso: “Aunque estuviera en blanco era comprometido guardar aquel libro.”

sistemas —en el caso de Saussure siempre glóticos— en un sentido abstracto. Respecto de la comunicación escrita, para que la misma se produzca reproduce el “circuito del habla”, por lo cual es necesario compartir el mismo sistema de escritura, poder leer lo que otro sujeto escribió y viceversa, y —tanto uno como otro— formular y comprender los mensajes escritos correctamente según el sistema de escritura en cuestión. La diferencia planteada entre una y otra semiología radica en que, desde la perspectiva integracional, la comunicación no es analizada en términos de identidades compartidas (Harris, 1999).

Como el autor lo indica, se suele argumentar que lo que está en juego en la “lección de escritura” de Lévi-Strauss o en la “peligrosidad de la escritura” planteada por Orwell en 1984, corresponden a valores de tipo simbólicos, sociales, culturales, políticos, etc; razón por la cual no entrarían dentro de una teoría de la escritura. Lo paradójico de este planteo es que, mientras se niega la posibilidad de incorporar dichos valores en el análisis de la escritura, se da por supuesta la influencia de ésta en la organización social, política, cultural, económica, etc. Negar tal posibilidad implica no reconocer, entre otros hechos significativos vinculados a la escritura, que ésta —a diferencia del habla— en muchas culturas y sociedades, incluida la nuestra, está restringida a un sector de la población. Y, en muchos otros casos, inclusive, la restricción puede determinar lo que se puede escribir (Harris, 1999) y hasta la predisposición a aprender un sistema de escritura determinado.

En la medida en que, en un contexto apropiado, un gesto político es implementado a través de un acto de escritura, el acto en cuestión se transforma en signo, y la significación de ese signo requiere una explicación: es decir, estamos autorizados a preguntarnos qué papel desempeña la *escritura* en esos casos y por qué (Harris: 54).

Respecto de las otras dos distinciones propuestas para el análisis de la escritura, referidas a una *teoría del signo escrito* y una *teoría de los sistemas de escritura*, consideramos importante retomar otras reelaboraciones críticas, además de la propuesta por Harris, planteadas sobre la temática y el concepto de escritura. Nos referimos específicamente a las perspectivas lingüístico-antropológicas planteadas por Cardona (1994) y Fernández-Hachén (1996).

Como ya dijimos, Cardona es uno de los primeros investigadores en refutar la concepción alfabeticocéntrica y en cuestionar los atributos otorgados a la escritura alfabética respecto de la “correspondencia biunívoca” con la lengua y su posibilidad de codificarla completamente. Se establece, así, un principio de ruptura con la *mitología epistemológica* en torno a este conocimiento, denunciada por Barthes (1989); permitiendo, no sólo reconocer la existencia de gran variedad de sistemas escriturarios —además de los históricos— que no responden al

paradigma de “representación del habla” sino, también, considerar los límites de la escritura alfabética.

A lo dicho anteriormente debemos agregar que su perspectiva, al igual que la de Harris, amplía el universo de significación de la escritura al no remitirse, exclusivamente, a la composición interna de los sistemas, incorporando, en su análisis, los procesos sociohistóricos y las significaciones de grupos y sujetos en torno a ella (Cardona, 1994).

En ambas perspectivas la escritura es tratada como una manifestación de la capacidad humana de producir signos, con intención comunicativa y simbólica y, si bien no pueden asimilarse una a otra, presentan muchos puntos de contacto en sus análisis permitiendo, según nuestro criterio, abrir paso a un campo de investigación ampliamente productivo. Lo que aparece como aporte significativo —y diferencial— de la semiótica integracional es el incorporar en su análisis “el factor circunstancial” en la interpretación de sistemas de signos, ya que ello permite modelos abiertos de significación —derivados del contexto— que modifiquen tanto la concepción de *signo* como la de *sistema*.

El integracionista explica el signo escrito haciendo referencia a la *integración contextualizada* de las actividades de escribir y leer [...] En el campo de la escritura, por lo tanto, un análisis integracional tendrá en cuenta los factores biomecánicos y los macrosociales, pues éstos resultan pertinentes en todo análisis global. Todo ello entraña una inversión de las prioridades tácitamente aceptadas en muchos debates sobre el tema. En lugar de analizar la escritura y la lectura como actividades posibles gracias a la existencia previa de signos escritos, éstos son analizados como los productos comunicacionales de la escritura y la lectura (Harris: 18).

En este sentido, Cardona se aproxima al planteo anterior al rescatar la importancia del “uso” cuando define la categoría de escritura: “Se tendrá escritura cuando se esté frente al uso de un sistema de signos gráficos” (Cardona: 25). La diferencia se presenta, como ya dijéramos, en la definición de *signo* y *sistema*. “Un signo gráfico estará, pues, dado por la relación entre contenido y expresión en el plano gráfico. Pero un solo signo gráfico no es todavía escritura; para que lo sea son necesarios más signos relacionados en un sistema de oposiciones” (Cardona: 27).

De acuerdo con Hjelmslev (1935), respecto a la función sónica contraída entre expresión y contenido, da al *signo gráfico* estatuto propio, pero su concepción es atomística en tanto el signo tiene valor en sí, como signo individual que expresa un contenido. La noción de *sistema* aparece sólo en relación a la escritura, donde un conjunto —finito y enumerable— de signos gráficos establecen relaciones de oposición. En su definición de escritura conviven, por tanto, dos

modelos teóricos diferentes y, de algún modo, contradictorios, puestos de manifiesto en su concepción de *signo*. Si bien la noción de signo planteada por Cardona no se corresponde absolutamente con la del modelo sustitucional, dado que este último considera que la significación de un signo puede explicarse por su condición de sustituto de otra cosa, la idea de que el signo tiene valor individual parece ser compartida.

Al retomar críticamente algunos de los planteos realizados por Cardona, Fernández y Hachén (1996) enmarcan claramente su concepto de escritura dentro de un modelo estructural en lo que concierne, exclusivamente, a las nociones de *signo* y *sistema*: “Desde nuestro punto de vista, la especificidad de la escritura radica en erigirse en *sistema* de *marcas* (en el sentido griego de grafo o grafías y no en el estrictamente lingüístico de grafemas) que, en tanto productos del psiquismo humano de índole cultural, con una intención comunicativa y simbólica, representan algo diferente de sí, más allá del alcance, la forma y el soporte material no fonético que adopten.” (Fernández- Hachén: 65).

Dichas “marcas” de escritura se definen como *signos*, y se diferencian de cualquier otra marca por su *carácter sistemático específico*. A su vez, el *sistema* se concibe como unidades interrelacionadas que se fundan en las oposiciones que entablan; de este modo los *grafos*, *grafías* o *marcas* conservan su valor distintivo. Si bien el *carácter sistemático* es considerado independiente de la cantidad de unidades —siempre que $n > 1$ — y de relaciones que lo constituyen, como todo modelo estructuralista, requiere de un inventario determinado de elementos —en este caso, dos como mínimo— que tienen determinada forma y significado.⁷ Cualquier modificación de los signos individuales involucra la modificación del sistema.

Desde esta perspectiva, la posibilidad de existencia, producción y uso de sistemas de escritura es infinita, siempre y cuando se cumpla con la noción de *sistema* enunciado. Lo que resulta significativo en esta propuesta, tanto para nuestro trabajo en particular, como para la teoría de la escritura, en general, es el hecho de considerar la interacción y convivencia entre diferentes sistemas de escritura al interior de culturas que han estandarizado un sistema particular. Tal observación no sólo permite desmitologizar la cultura alfabética sino que, como los propios autores lo indican, tiene profundas implicaciones en las interpretaciones que se realizan respecto de los procesos de aprendizaje de la escritura y la lectura, así como en la formación de escritores y lectores.

⁷ Harris denomina a este tipo de inventarios como “código fijo” en tanto tienen un número determinado de elementos, definiéndolos como “esos inventarios que permanecen invariantes respecto del despliegue real de los signos individuales en sucesivas ocasiones” (pág. 80).

A diferencia de la perspectiva psicogenética planteada por Ferreiro (1979), respecto del proceso de construcción en la adquisición de la lectura y la escritura alfabética, consideran que la capacidad de hipotetizar, reconocer e interpretar códigos comunicativos y simbólicos es más amplia que la requerida para la interpretación de un código particular, donde dicha capacidad es parametrizada en función de la adopción —por cada cultura o sociedad— de una forma particular de escritura. En tal sentido, cuando los niños despliegan sus variadas hipótesis sobre la escritura, antes que evolucionar hacia la escritura alfabética, están poniendo en funcionamiento esa amplia capacidad de interpretación antes mencionada. Tales hipótesis e interpretaciones no son abandonadas en pos de construir el sistema alfabético de escritura, como sostiene Ferreiro, sino que, aun cuando éste ha terminado de construirse, siguen constituyendo *subsistemas alternativos* necesarios para la interpretación semiótica de hipertextos ampliamente difundidos en nuestra *cultura letrada*, (Fernández-Hachén, 1996).

Como puede observarse, estamos en presencia de una teoría estructuralista que abandona el planteo evolucionista que caracterizó a esta corriente en su concepción de escritura, dando un salto cualitativo respecto de su coherencia interna. Aunque parezca paradójico, la teoría estructuralista clásica contiene, en lo que concierne a la escritura, postulados evolucionistas que sólo pudieron comenzar a superarse una vez que se abandonó el presupuesto de “representación de la lengua / habla”.

Desde otra perspectiva, Harris (1999) define al signo escrito como dependiente de su contexto de producción, fuera del cual no tiene existencia. La situación comunicacional da origen al signo y organiza el sistema en virtud de las actividades que integra.

Para el integracionista, el signo escrito es un producto contextual; en consecuencia los sistemas de escritura diferirán entre sí en función de los diversos tipos de actividad que integren. Algunas diferencias se pondrán de manifiesto en la utilización del espacio gráfico; otras, en el inventario de las formas gráficas que se despliegan, (Harris: 86).

Al sostener que “la significación deriva del contexto, y no de la pertenencia a un conjunto invariable de signos definidos de antemano”, se constituye, necesariamente, en un modelo abierto. De este modo, se opone al modelo estructural que, como ya dijéramos, necesariamente requiere de códigos fijos. Esto no significa que, desde el punto de vista integracional, se niegue la existencia de inventarios de signos escritos. Lo que se cuestiona es considerar que, para alcanzar el estatuto de *escritura*, dichos inventarios deban corresponder a un número fijo de formas estandarizadas y no ambiguas. En ello consiste la crítica que Harris hace a Kroeber (1923) cuando este último sostiene que “La convencionalización de la forma acompaña la frecuencia o rapidez de la escritura; la convencionalización

del significado es condición de existencia de la escritura”,⁸ al referirse a la estricta necesidad de la convención para impedir términos ambiguos que limitan la comunicación. Harris sostiene que tal condición no es necesaria, dado que el contexto comunicacional en que se produce el signo desambigua su significado.

Desde esta perspectiva, lo que finalmente cobra importancia es la sintaxis con la cual se organiza un sistema de escritura. Dicha sintaxis dependerá del tipo de actividades que integre en un contexto determinado. En tal sentido, diferentes escrituras pueden compartir una misma notación siguiendo procedimientos diferentes; tal el caso de los sistemas numerales griego y romano basados en el alfabeto.

La función básica de la escritura es integrar actividades pasadas, presentes y futuras mediante un conjunto de marcas organizadas, también, espacialmente; y existen gran cantidad y diversidad de prácticas que cumplen con estos requisitos (Harris, 1999). Antes que por su forma material, estas “marcas” o signos se definen por su función semiológica. Es aquí donde el autor propone una distinción básica entre *emblemas* y *ejemplares*. “Los ejemplares son signos basados en correlaciones uno-a-uno entre ítems únicos. Los emblemas son signos basados en correlaciones uno-a-muchos, en virtud de las cuales los ‘muchos’ son considerados parte de una única clase.” (Harris: 101). Mientras que los primeros “obedecen a la lógica de la acumulación” (no importa su forma sino que sean discretos y cuantificables), los segundos “obedecen a la lógica de la reproducción” (deben conservar la misma forma para no ser confundidos con otros en el mismo contexto, sin importar la secuencia de su reproducción). De este modo, “el emblema funciona semiológicamente constante”, mientras que el ejemplar “funciona como variable no específica”: “El factor semiológicamente común en estos casos es la disponibilidad del signo para correlacionarse con cualquiera de un número indefinido de nuevos ítems, sin identificar el ítem en cuestión más que como unidad distinta.” (Harris: 103).

Dentro de los ejemplares típicos, el autor menciona “muescas en una tarja”, “cuentas de un ábaco”, “tildes o cruces en una lista”, etc.; y, dentro de los emblemas típicos, “firmas”, “banderas nacionales”, “logos”, “marcas registradas”, etc. Tanto los emblemas como los ejemplares pueden adoptar diversas formas, siendo éstas más importantes para un emblema que para un ejemplar, dadas sus funciones semiológicas.

Una vez realizada esta distinción básica, a raíz de la cual se reconocen dispositivos semiológicos diferentes, es posible comenzar a analizar las relaciones que

⁸ La cita, que pertenece a Harris (*Signos de escritura*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1999) hace referencia al trabajo *Anthropology* de A. L. Kroeber, 1923.

se establecen entre dichos dispositivos que, según el autor, dan origen a los *signos dobles* característicos de la comunicación escrita que “hace uso sistemático” de ellos. Sosteniendo que, tanto el *emblema arquetípico* como el *ejemplar arquetípico* son dispositivos semiológicos restringidos, reconoce una nueva distinción: “Un signo puede funcionar simultáneamente como emblema y como ejemplar. Los signos con esta función dual podrían llamarse signos dobles.” (Harris: 107)

Para ejemplificar las diferencias semiológicas entre uno y otro dispositivo, el autor remite al paso de un sistema ejemplar-iterativo a uno de signos dobles.

El náufrago que cada mañana hace con su cuchillo otra muesca en el tronco de un árbol para contar el número de días que ha pasado en su isla desierta está usando un método ejemplar-iterativo para registrar el paso del tiempo [...] Mediante el empleo de marcas, el náufrago asegura una aprehensión intelectual de su propia situación en el tiempo que no podría tener de otro modo. Pero el integracionista también señalará que no habría diferencias si el náufrago grabara una letra diferente del alfabeto cada día en lugar de hacer una simple muesca. Y tampoco si no grabara nada, sino simplemente añadiera un guijarro más a un montón de guijarros apartados con ese propósito. Todas estas formas de registros serían, en tal contexto, comunicacionalmente equivalentes, pues todas se basan en ejemplares [...] Un programa de registro de este tipo entraña la integración de dos actividades distintas. El náufrago, después de grabar los ejemplares en el tronco del árbol, tiene que llevar a cabo un segundo procedimiento —contarlos— siempre que desee saber *cuántos* días ha estado en la isla [...] No importa *en qué orden* cuenta el náufrago los ejemplares que ha hecho, con tal de que no cuente un ejemplar dos veces, ni omita alguno. Pero es necesario que cada ejemplar sea distinguible de los que lo rodean para que sea enumerable. Del mismo modo, al hacer las marcas, no está obligado a seguir una secuencia determinada, pero no tiene que olvidarse de hacer una marca cada mañana, ni puede hacer dos marcas el mismo día. Siempre que se atenga a estas reglas simples, su cálculo será preciso [...] Supongamos que el náufrago decide registrar aproximadamente el clima de la isla. Con ese fin, marca una simple muesca horizontal en el tronco de árbol cada día seco, y una muesca horizontal con una barra cruzada cada día lluvioso. Su sistema sigue siendo ejemplar-iterativo, pero hay otros dos rasgos semiológicos. En primer lugar, si deseara saber cuándo llovió por última vez, debe poner las marcas en un orden cronológico identificable (algo que era innecesario cuando sólo quería registrar el tiempo que llevaba en la isla). En segundo lugar, está teniendo en cuenta dos tipos distintos de día (los secos y los húmedos). Así pues, sus ejemplares están funcionando como emblemas. Cada emblema está correlacionado con una categoría meteorológica diferente —‘seco’ *versus* ‘húmedo’—, y es por ello que ahora necesita dos marcas de forma diferente en lugar de una simple muesca. Sus signos son dobles.” (Harris: 101, 102 y 108).

De este modo, las actividades integradas en un sistema doble son más complejas, ya que no es suficiente con producir y contar *marcas* sino que, además, es necesario, en tales procedimientos, reconocer serie y clase. Como el autor lo indica, “[...] esto impone un requisito de orden más elevado, que subsume los básicos pero no es supuesto por ninguno de los dos”. El ejemplo citado pone de manifiesto dos aspectos fundamentales planteados por la teoría integracionista, las diferencias en torno a la *formación, procesamiento e interpretación* de signos en función de los dispositivos semiológicos utilizados en la comunicación escrita —según se utilicen *ejemplares, emblemas o signos dobles*—, y la comprensión del contexto en que los signos ocurren para poder discernir de qué tipo de signo se trata —según su función semiológica—. La sintaxis que se deriva de la utilización de signos dobles en la comunicación gráfica se distingue de las que no disponen de éstos, dando como resultado cierta *economía comunicacional* que explica, de algún modo, la preferencia por la dualidad de función del signo en “[...] todas las formas culturalmente importantes de escritura que han surgido hasta el presente.”

Aunque en ningún momento pretende definir la categoría de escritura, como puede observarse, la perspectiva integracional propone un modelo lo suficientemente amplio como para incluir en ella gran cantidad de prácticas escriturarias desestimadas por la teoría clásica; a la vez que ofrece criterios de análisis diferentes a aquellos que se basan en “niveles” de representación de la lengua. Esta perspectiva teórica, a la cual nos adherimos, permite explicar, en gran medida, las observaciones realizadas por Fernández-Hachén (1996) en relación a la convivencia de diferentes sistemas de escritura en nuestra propia cultura, y a *las ricas y complejas interacciones* que los sujetos establecen entre diversos sistemas. Consideramos que el hecho de que las instituciones que intentan alfabetizar —y la sociedad en su conjunto— no hayan superado la concepción evolucionista de escritura proyecta una noción uniforme de ésta, y sus consecuencias pedagógicas son la obstrucción, antes que la facilitación, de los procesos de construcción / adquisición de la lectura y la escritura.

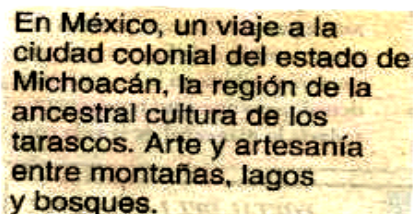
Durante nuestro trabajo de campo hemos podido observar en los sujetos con quienes trabajamos la permanente contradicción entre sus conceptualizaciones —en situaciones de interactuar con la escritura y la lectura— y sus concepciones subyacentes acerca de la escritura.

Con el fin de indagar cuáles son las características exigidas a un grafo para que el mismo sea considerado escritura, solicitamos a nuestros entrevistados (en este caso adultos no alfabetizados) que evaluaran diferentes grafías y notaciones. Las mismas incluyen escrituras no glotales: logos, dibujos, notaciones musicales, números, glifos, rayas, firma y escritura alfabética; de este modo, intentamos

clarificar si las concepciones en torno de la escritura de nuestros entrevistados se reducía exclusivamente a la alfabética o si sus criterios eran más amplios. La muestra aquí presentada corresponde a indagaciones realizadas entre cinco sujetos adultos que concurrían a uno de los centros de alfabetización de adultos donde realizamos nuestro trabajo de campo.

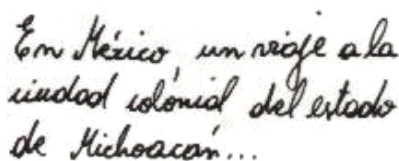
Las cinco personas entrevistadas consideraron *escritura*, sin ningún tipo de objeción ni aclaración, a las número 14 y 15.

14.



En México, un viaje a la ciudad colonial del estado de Michoacán, la región de la ancestral cultura de los tarascos. Arte y artesanía entre montañas, lagos y bosques.

15.



En México, un viaje a la ciudad colonial del estado de Michoacán...

Las mismas, alfabéticas en diferentes tipos de letras, se corresponden con el imaginario sobre la escritura que ha elaborado nuestra sociedad. Pertenecemos a una cultura cuya noción de escritura ha sido, predominantemente, la alfabética. Difícilmente hallaremos en ella un sujeto que dude acerca de que estos modelos ofrecidos son escrituras, aunque los mismos se presenten escindidos de soporte textual y/o contexto. A esto debemos agregar que, en los centros de alfabetización, se trabaja exclusivamente con este tipo de escrituras, las cuales son presentadas sin ningún otro soporte que no sea la actividad escolar misma. Más allá de este dato, podría aducirse que el reconocimiento de un texto alfabético como *escritura* —dentro de nuestra cultura— constituye una obviedad, ya que se trata de una práctica macrosocial. Sin embargo, el hecho se torna significativo cuando analizamos algunas aclaraciones u objeciones realizadas a los otros modelos presentados.

En los casos en que la escritura alfabética aparece conjuntamente con otros grafos y/o sistemas escriturarios (números 8, 11 y 16), aunque los mismos sean imprescindibles para la interpretación del texto, estos últimos suelen no ser incluidos en la categoría de escritura.

Todos los entrevistados consideraron estar en presencia de una escritura cuando evaluaron el chiste gráfico, pero presentaron diferencias en su evaluación.



Dos personas consideraron como escritura exclusivamente el texto alfabético, diferenciándolo del “dibujo”. Otra, circunscribió con una línea la producción gráfica completa para “escritura” y, luego, encerró en un círculo “el dibujo”, con lo cual este último se incluye en la categoría anterior, más allá de la diferenciación producida. Otras dos personas no diferenciaron el “dibujo” del texto alfabético y, en el caso particular de una de ellas, hizo referencia a que se trataba de “un chiste”.

Desde la perspectiva psicogenética, los sujetos que diferenciaron la escritura alfabética del “dibujo” se encontrarían en una etapa más avanzada —en su proceso de alfabetización— que quienes no lo hicieron, dado que tal diferenciación corresponde al primer nivel de desarrollo de dicho proceso: “Al comienzo del primer nivel los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura” (Ferreiro, en Goodman, 1990: 24). Según Ferreiro, después de una serie de experiencias con la escritura los niños concluyen que lo que distingue el *dibujo* de la *escritura* no es el tipo de líneas que se utiliza sino el modo en que ellas están organizadas. En el dibujo se sigue el contorno de los objetos, mientras que en la escritura se está fuera del dominio de lo icónico: “Sin entrar en detalles, basta con señalar que este primer nivel logra dos grandes avances: (1) Considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y (2) hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el modo icónico (el dibujo) y el modo no icónico (la escritura).” (Ferreiro: 25 y 26)

Como puede observarse, Emilia Ferreiro sostiene una concepción de escritura vinculada, exclusivamente, a la representación fonética del habla, dejando de lado, inclusive, a otros sistemas glóticos. Sostiene que “la linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños”, más que dar cuenta de las hipótesis de quienes están aprendiendo un sistema particular de escritura, está exponiendo sus propias hipótesis acerca de qué es la escritura. Considerar que un “dibujo” no pueda ser un objeto sustituto impediría, por ejemplo, la interpreta-

ción de obras de arte como las realizadas por Magritte, donde la negación impuesta por el texto escrito provoca la reflexión sobre el carácter representativo de la imagen. “Esto no es una pipa”, escribe Magritte debajo de la figura de una pipa, acto que repite en otras pinturas. Lo que subyace en estas obras es una importante advertencia para desprevenidos —incluyendo algunos teóricos de la escritura— : “esto no es lo que parece...” nos dice Magritte, recuperando el carácter representativo y simbólico de todo tipo de lenguaje humano.

Es oportuno agregar que las características de linealidad y arbitrariedad que Ferreiro atribuye a la escritura, provienen de asociarla con la oralidad —presente en el planteo saussureano—; de este modo se trasladan a la escritura características que tradicionalmente se le atribuyen a las lenguas (Fernández-Hachén, 1996).

La temprana diferenciación entre distintos modos de representación gráfica —“dibujo” y “escritura”— que Ferreiro (1990) observa, podría ser explicada como la capacidad de diferenciar notaciones utilizadas en sistemas de comunicación escrita, dado que, a continuación, su teoría describe la diferenciación entre “números” y “letras” y no entre el sistema alfabético de escritura y el sistema numérico decimal con valor posicional. Lo que ocurre es que Ferreiro desestima, antes que diferenciar, la posibilidad de que “los dibujos” aporten significación relevante o integren sistemas de escritura, limitando, además, su capacidad de representación. Admitiendo que “Los niños necesitan ahora descubrir de qué manera el dibujo y la escritura (previamente diferenciados) se relacionan” (Ferreiro, en Goodman, 1990: 26) y que, aún cuando comienzan a contemplar características específicas del texto alfabético, recurren a las imágenes para su interpretación —lectura dependiente del contexto—, su análisis se limita a cómo se hipotetiza en función de los componentes internos del sistema alfabético. Consideramos que, en gran medida, es su propia concepción de escritura la que conduce su indagación, dado que las relaciones entre “dibujo” y “escritura” sólo se observan en casos donde “el dibujo” ilustra el texto alfabético sin establecer relaciones semiológicas necesarias de las que derive la interpretación.

Estas observaciones nos conducen a reflexionar, críticamente, acerca de las clasificaciones realizadas por los sujetos que entrevistamos. Desde nuestra perspectiva, cuando Clara considera la producción gráfica completa como “escritura” haciendo referencia a que se trata de “un chiste”, está dando cuenta de una actitud integracionista para categorizar la escritura fundada, además, en la clasificación textual. Con esto no queremos aseverar que quienes diferenciaron “dibujo” de escritura alfabética no pudieran reconocer una clase textual como el chiste gráfico, de amplia difusión en nuestra sociedad, sino que, a diferencia de Clara, no han contemplado la restricción en la significatividad del texto alfabético si se prescinde del “dibujo”, con lo cual la “escritura” se ve limitada en su interpretación.

Un caso particular, por la sutileza de su observación, es el de Susana, quien diferenciando dos formas de notaciones diferentes, las integra en una misma categoría de escritura. Si analizamos su observación desde una perspectiva integracional, podríamos sostener la hipótesis de que Susana entiende que, en el chiste gráfico, se establece una sintaxis particular entre diferentes notaciones y/o sistemas escriturarios. Por otra parte, quienes diferenciaron “escritura” de “dibujo”, dan cuenta, indudablemente, de un conocimiento de la escritura alfabética, aún cuando no recuperan el enunciado escrito mediante su lectura, atribuyéndole, además, la tan mentada virtud de posibilidad de descontextualización que se le ha otorgado históricamente. En este sentido, podría decirse que —conciente o inconscientemente— adhieren a la tesis alfabeticocéntrica que circunscribe la funcionalidad de la escritura a criterios tales como reproducción de la cadena hablada creyendo, además, que es dicha condición la que permite la recuperación total del significado. Dado que, como ya dijéramos, esto no nos autoriza a sostener que dichos sujetos desconocen géneros textuales ampliamente difundidos, lo otro tampoco autoriza a aseverar que se desconocen las diferencias entre distintas notaciones y, menos aún, que dan cuenta de etapas evolutivas. En todo caso, se trata del predominio de un tipo de parametrización particular.

Una actitud similar a la evaluación del chiste gráfico se evidencia cuando la escritura alfabética se presenta junto a un logo, aunque el mismo presente características gráficas más abstractas que el “dibujo” anterior.

8.



Tres personas consideraron escritura únicamente al texto alfabético y las otras dos, las mismas que en el caso anterior, incluyeron el logo y la escritura alfabética. El análisis que realizamos de estas clasificaciones pueden ser equiparadas al caso anterior, en lo que respecta a qué es una escritura para nuestros entrevistados. Sin embargo, las relaciones que se establecen entre el logo y la escritura alfabética en la publicidad presentada difieren de las que se establecen en el chiste gráfico entre “dibujo” y escritura alfabética.

Generalmente, un *logo* es definido como imagen, símbolo o figura correspondientes a las denominadas marcas gráficas —donde el signo se asocia a un producto, actividad, servicio, etc. que representa—. Como ya planteáramos, Harris (1999) incluye al *logo* dentro de los *emblemas típicos* que funcionan semiológicamente constantes. La presencia del logo y la escritura alfabética dentro del mismo *espacio gráfico*, en este caso particular, no tiene otra función que la de permitir dos formas de acceso diferentes al mismo significado: “Nuevo Banco

de Santa Fe”. Debido a que la entidad bancaria ha cambiado de dueños —antes pertenecía al estado provincial y ahora se ha privatizado—, tanto su nombre como su logo identificador han sido parcialmente modificados, y uno y otro se reafirman mutuamente.⁹ Dado que el *procesamiento* de una y otra forma escrituraria se diferencian, la publicidad asegura la *interpretación* del mensaje ofreciendo diferentes vías de acceso.

Es posible que los sujetos que en este caso desestimaron el logo como escritura, recurran, en diferentes oportunidades, a otros logos para interpretar un mensaje. De hecho, varias de las mujeres no alfabetizadas que entrevistamos hicieron referencia al reconocimiento de “marcas” comerciales —sin tener que recurrir a la lectura alfabética— cuando realizan compras en autoservicios. Sin embargo, esta práctica de la vida cotidiana no es referenciada por ellas como lectura y, finalmente, se impone la concepción de escritura como alfabética.

En el caso en que junto a la escritura alfabética aparece una numérica (número 11), tres personas excluyen los números de la categoría de escritura y dos los incluyen.



La escritura numérica decimal con valor posicional, junto a signos matemáticos y de sistema monetario (número 6), fue evaluada globalmente como escritura por dos de nuestros entrevistados; las mismas personas que no excluyeron el “12” en el caso anterior. Otras dos personas la evaluaron globalmente como números; y una consideró que se trataba de “números y letras” (haciendo referencia al signo \$ que evaluó como una “S”).



⁹ El nuevo logo conserva los colores del escudo de la provincia, que antes aparecía junto a “Banco de Santa Fe”, ha eliminado las flechas hacia abajo, que en el escudo representaba “haber vencido a los indios” conservando una flecha central hacia arriba. La modificación es interesante desde el punto de vista de una semiología contextual, ya que da cuenta de cambios históricos, respecto de la idea de progreso y modernidad, condensados en una imagen. Si ayer, el estado provincial, daba cuenta del progreso mediante una imagen que significaba, entre otras cosas, haber vencido a “la barbarie”, ahora, cuando las políticas económicas plantean que las finanzas en manos del Estado son sinónimo de atraso, la imagen debe ser cambiada: dos flechas hacia abajo se convierten en una flecha hacia arriba. Este cúmulo de significados no existe en la escritura: “Nuevo Banco de Santa Fe”.

Según la teoría psicogenética, a la diferenciación entre dibujo y escritura le sigue, inmediatamente después, la diferenciación entre números y letras. Si bien las indagaciones que nosotros realizamos difieren de las hechas por Ferreiro,¹⁰ consideramos que ambas presentan puntos de contacto y, en gran medida, resultan comparables. Tanto Silvia como Teresa, quienes incluyeron los números en la categoría de escritura, diferencian números de letras y asignan diferentes y variadas funciones a unos y otras. Esta aseveración surge del análisis de otras indagaciones que realizamos —con diarios y libros sin imágenes— en función de conocer la funcionalidad asignada a la escritura y la lectura, el reconocimiento de soportes y clases textuales, y la significatividad de imágenes, texto alfabético, números y otros.

Silvia, por ejemplo, considera que las imágenes, en el diario, son “fotos para leer”, el texto alfabético “son letras para ver qué pasa” y los números “para saber cuánto es” (en referencia al precio del diario). Mientras que, en el libro, el texto alfabético “es para leer” y los números “para saber cuántas hojas tiene” (en referencia a las páginas).

Por otro lado, Teresa considera que las imágenes en el diario “están para darse más cuenta”, el texto alfabético “para enterarse lo que es” y los números “para saber el precio”, “las páginas” y “si es de hoy o no”; habiéndonos aclarado, previamente, que para leer un diario “se empieza por la fecha”. En relación al libro, consideró que el texto alfabético podía ser “una lectura, un verso” y los números indicaban “las páginas”.

Respecto a las relaciones que se establecen entre números y letras, Ferreiro (1999) reconoce tres momentos: uno inicial en que “letras y números se confunden” —por similitudes gráficas y porque la atención está focalizada en separar dibujo representativo de escritura—; un segundo momento, en que números y letras se distinguen por sus funciones: “las letras, que sirven para leer, y los números, que sirven para contar”; y un tercer momento, al inicio de la escuela primaria, en que se introduce un conflicto debido a que los docentes suelen proponer tanto la lectura de palabras como la de números. Como puede observarse, las hipótesis descritas se desarrollan en relación con las praxis sociales en torno a las escrituras —*sociogénesis*— y no sólo en relación con las características del objeto con el que se interactúa.

¹⁰ La indagación de Ferreiro con los niños consistió en hojear un libro de cuentos infantiles y preguntar “¿qué es esto?” con respecto a una imagen y luego a un texto —donde los niños diferenciaron, en algunos casos, “números” de “letras” (Ferreiro, 1999, pág. 59); mientras que nosotros presentamos diferentes grafías y notaciones para que nuestros entrevistados evaluarán si estaban en presencia, o no, de una escritura.

Con su línea de análisis, propone que el conflicto planteado entre números y letras, es “un problema que solamente se resuelve cuando tomamos conciencia de que los números están escritos en un sistema de escritura diferente del sistema alfabético utilizado para escribir las palabras.” (Ferreiro, 1999: 58). Como la cita lo indica, el reconocimiento de diferentes tipos de escrituras sólo es posible cuando se accede al conocimiento del sistema. De lo dicho se infiere que, si bien inicialmente, los sujetos pueden comenzar por diferenciar notaciones o formas gráficas, esto no implica el reconocimiento de escrituras diferentes. Por tanto, una indagación basada en la diferenciación de notaciones no da cuenta, necesariamente, de las hipótesis que un sujeto tiene acerca de un sistema de escritura. De hecho, la situación se complica si dos sistemas de escritura diferentes comparten el mismo tipo de notación.

Ferreiro (1999) sostiene que “La imposibilidad de aplicar adecuadamente las denominaciones ‘número’ / ‘letra’ a los grafismos no puede tomarse como indicación de una confusión conceptual”; y agrega: “[...] Lo absurdo de este razonamiento queda en evidencia a través de la comparación histórica: *a nadie se le ocurriría decir que los romanos confundían conceptualmente números y letras por el hecho de que utilizaran las letras de su alfabeto para representar gráficamente a los números*”¹¹ (Ferreiro, 1999: 69). Esta argumentación recurre a una extrapolación histórica que no explica lo que pretende, porque, según nuestra interpretación, su teoría confunde *sistemas de escritura* con *notación*, además de sugerir que la *psicogénesis* reedita la evolución de sistemas históricos. Si bien acordamos con el primer tramo de su afirmación, dado que las hipótesis que tienen los sujetos acerca de diferentes sistemas de escritura no pueden ser indagadas, exclusivamente, por las denominaciones que utilizan; disentimos con el argumento que desarrolla posteriormente para explicarlo. Desde nuestra óptica, los casos planteados no son comparables porque, en la actualidad, las notaciones utilizadas en nuestra sociedad para la escritura numérica y la alfabética —cuando un niño inicia su escolaridad— no son compartidas. Sin embargo, el caso romano, al igual que muchos otros que comparten un tipo de notación gráfica, ilustra claramente las diferencias entre *sistema de escritura* y *notación*. La dificultad de Ferreiro para realizar esta diferenciación se pone de manifiesto cuando dice que “[...] usar grafismos diferentes para números y letras era ‘normal’ para varios pueblos de Asia en la misma época en que las grandes civilizaciones de Europa utilizaban, también ‘normalmente’, un único sistema de signos.” (Ferreiro, 1999: 70). Si los europeos hubieran utilizado un único sistema de signos, hubieran tenido un único sistema de escritura y no dos (el alfabético y el

¹¹ El subrayado es nuestro.

numérico). Lo dicho no es un dato menor, ya que conduce, además, a errores respecto de la evaluación del potencial —informativo y operacional— que un sistema de escritura conlleva.

Siguiendo a Cohen (1958), Ferreiro explica el pasaje de la diferenciación de notaciones, en Occidente, del siguiente modo: “En Europa la introducción de signos especiales para los números (es decir, de signos diferentes a las letras) es sumamente tardía: su utilización se generaliza recién en los siglos XIII y XIV, después que la adoptan los matemáticos y comerciantes florentinos. Los ‘números arábigos’ sustituyen progresivamente a los ‘números romanos’, precisamente porque la utilización de signos especiales permite evitar confusiones entre la escritura de palabras y las notaciones matemáticas.” (Ferreiro, 1999: 70).

Difícilmente, quien conociera los sistemas de escritura romanos confundiría la escritura de palabras con la numérica, dado que la primera es alfabética —con 22 signos consonánticos e incorporación de vocales— y la segunda consta sólo de siete signos. Si se interpretaran como escritura de palabras, tendrían la dificultad de que seis de ellos representarían consonantes.¹² Aún admitiendo que los europeos pudieran preocuparse por la confusión inicial posible de producirse durante el período de aprendizaje de dos sistemas de escritura con notación compartida —hecho del cual no tenemos certeza—, las dificultades no serían mayores a las que se le presenta a un sujeto que desconoce nuestros sistemas de escritura alfabética y numérica para distinguir un “cero” de una “O” en un texto escrito en imprenta. Por lo demás, la escritura matemática actual se realiza con base en signos, símbolos, cifras y letras adaptándose a todos los dominios de la matemática: álgebra, ecuaciones, estadísticas, geometría, etcétera.

Antes que evitar confusiones entre “números” y “letras”, la adopción de la numeración indo-arábiga con valor posicional permitió el desarrollo del cálculo escrito —con importantes consecuencias para el álgebra y la astronomía—, mientras que el sistema romano sólo permitía escribir números (los cálculos se realizaban con ábacos). Las actividades que permiten integrar uno y otro sistema son diferentes. Lo que ocurrió en Occidente no es sólo un cambio de notación, sino un cambio de sistema de escritura numérica.

En tal sentido, la teoría integracional resulta esclarecedora respecto de las relaciones que se establecen entre escrituras y notaciones.

Una notación puede, en principio, servir para articular cualquier número de sistemas de escritura diferentes.

¹² El sistema de símbolos para representar los números creado por los romanos permitía, en teoría, expresar todos los números utilizando sólo 7 símbolos: I para el 1, V para el 5, X para el 10, L para el 50, C para el 100, D para el 500 y M para el mil. Una raya horizontal colocada sobre un símbolo multiplica su valor por mil. Este sistema se organiza mediante una sintaxis aditiva y sustractiva.

Tanto los sistemas de escritura glóticos como los no glóticos pueden basarse en notaciones. Un ejemplo familiar de sistema no glótico basado en la notación es el de la aritmética elemental: se basa en los numerales llamados “arábigos”. Esta notación se usa para muchos sistemas de escrituras diferentes. Sus caracteres no tienen valores cuantitativos fijos, excepto dentro del ámbito de un sistema de escritura determinado. Sería ingenuo suponer que la cifra 5, es el símbolo visual para una constante cuantitativa que “representa” en todas las expresiones aritméticas. Por ejemplo, la cifra puede carecer de valor aritmético, como cuando funciona como parte de un número telefónico o código postal. Cualquiera sea el valor de la cifra 5 (y ese valor variará con el contexto), sigue siendo reconocible como miembro de la serie de caracteres que pertenecen a la notación que llamamos “numerales arábigos” (Harris: 143 y 144).

Al igual que en el ejemplo de la cifra “5”, cuando utilizamos el orden alfabético para organizar listas, aunque las letras en este caso no tengan relación con el sistema de escritura alfabético, las seguimos reconociendo como integrantes de un tipo de notación: el alfabeto.

Lo dicho no significa que las notaciones sean irrelevantes, sino que, como Harris lo indica, es necesario distinguir “entre la identidad notacional de un carácter y sus funciones como unidad de la escritura.” Según el autor, la estructura semiológica en la que se basan las notaciones pueden llamarse *marcos emblemáticos*,¹³ los mismos tienen orígenes tradicionales que se vinculan con prácticas específicas. Una vez que se establece la estructura del sistema “constituye un hecho semiológico por derecho propio”; puede ser utilizado para prácticas que no establecen relaciones necesarias con los orígenes de dichos emblemas. Los valores vinculados con los emblemas dependerán del sistema de escritura particular, pero, en algunos casos, las relaciones de *prioridad* y/o *equivalencia* de los emblemas —su posición en el conjunto—, pueden derivar de la notación. Tal es el caso de la escritura numérica en el sistema binario, donde la sintaxis y los valores son proporcionados por el propio sistema pero la forma adoptada por las cifras —su *prioridad relativa*— devienen de la notación (Harris, 1999).

De lo dicho se infiere que las relaciones entre *notaciones* y *sistemas de escritura* son más complejas que las de la teoría psicogenética —que no consigue discriminarlas—, y que al tomar prestado un *marco emblemático* entraña sus riesgos para un sistema de escritura, dado que la posibilidad de conflicto entre “la estructura de la notación y la sintagmática del sistema de expresión”, no está ausente.

¹³ Dicha estructura se encuentra en otras formas de comunicación; además de la escritura, Harris menciona: juegos, rituales, uniformes, etc. Harris (1999). *Signos de escritura*, Barcelona: Ed. Gedisa.

La perspectiva integracionista no sólo permite interpretar las clasificaciones de nuestros entrevistados de un modo diferente a la perspectiva psicogenética, sino que permite explicar las lógicas que subyacen en tales clasificaciones en función de los rasgos semiológicos particulares de cada sistema de escritura.

Cuando nuestros entrevistados evaluaron números romanos, tres personas consideraron que se trataba de una “escritura” y dos de “letras”.

9.

XVIII

Nos encontramos, nuevamente, con la categorización realizada en el primer caso presentado (números 14 y 15). No aparecen diferencias significativas entre las evaluaciones que realizaron los sujetos entrevistados. Todos coinciden en que están en presencia de una escritura, seguramente alfabética. Dado que la evaluación se realiza en función del tipo de notación, nadie presenta el conflicto basado en la diferenciación de números y letras y, en tanto el parámetro de escritura es la alfabética, las “letras” son evaluadas como escritura. Debemos agregar que este tipo de escritura numérica se encuentra en desuso dentro de nuestra sociedad y su circulación es escasa.

Cuando las grafías presentaban rasgos similares a un tipo de escritura alfabética conocida (letra cursiva) fueron evaluadas, mayoritariamente, como “letras” o “escritura” aún cuando no se recuperara el significado.

10.

12.

13.



Handwritten cursive script, possibly representing a word or a signature.

Handwritten cursive script, possibly representing a word or a signature.

Dos sujetos evaluaron la figura 10 como escritura, otra como “letras” y otra como “firma”. Sólo uno de nuestros entrevistados le otorgó un valor figurativo: “parece para atar hilos”. En el caso de la figura 12 tres personas la consideraron escritura y otras dos “letras”, una de estas últimas especificó “letras que no las entiendo”. La 13 fue evaluada como escritura por tres de ellas, una de las cuales realizó la aclaración de que era “cursiva”; otra persona consideró que se trataba de una “firma” y otra que se trataba de un dibujo: “rositas”.

Los dos casos en que se hizo referencia a la “firma” (se trata de dos sujetos diferentes) son considerados, desde nuestra perspectiva, como escritura en referencia a la escritura del nombre propio.¹⁴ Esta clase textual presupone —en nuestra cultura— la utilización de escritura alfabética, aunque puede prescindir de los rasgos de “legibilidad” que a ella se le exigen.

Desde la perspectiva psicogenética, las clasificaciones realizadas por estos sujetos pueden ser interpretadas desde la *similitud de rasgos* con un tipo de escritura identificada como forma básica —en este caso la utilización de letra cursiva—. Este tipo de escritura es típica del primer nivel descrito por dicha teoría (Ferreiro, 1999). Admitiendo la *similitud de rasgos*, es preciso recordar que los sujetos con quienes trabajamos no se encuentran —conceptualmente— en el primer nivel que dicha teoría describe. Si evaluáramos a nuestros entrevistados en sus producciones e interpretaciones de escritura alfabética, según la teoría psicogenética, deberíamos decir que se encuentran en el segundo, tercero y cuarto nivel. Todos ellos deslindan significado de significante —tanto en la lectura como en la escritura—; diferencian el sistema alfabético de escritura del numérico; contemplan características del texto alfabético en la lectura y producen escrituras que van desde la ruptura de la hipótesis de variedad y cantidad, hasta la hipótesis de transición a la escritura alfabética. Todos estos elementos impiden explicar la clasificación que los sujetos realizaron desde una perspectiva evolucionista, donde un nivel conceptual alcanzado elimina los anteriores.

Para nosotros, la explicación se funda en las relaciones entre lectura y escritura, en tanto no reversibles en sus procesos de adquisición, y en la *actitud lectora* que presupone escritura (Fernández-Hachén, 1996). “Lo que queremos decir es que la actitud lectora, el considerar que algo puede ser leído, que cifra un mensaje destinado a nosotros, es el primer paso hacia la construcción de cualquier sistema de escritura y resulta la hipótesis central e imprescindible para su construcción. Una escritura no se instaure como tal por su organización interna, sino por la forma en que es leída.” (Hachén, 1998: 56).

Ninguno de los sujetos que consideraron como escritura los tres casos mencionados produjeron grafismos semejantes a los mismos cuando se les solicitó que escribieran. Sin embargo, cuando tuvieron que evaluar grafismos realizados por otros (los modelos presentados) consideraron que, aunque no pudieran leerla, estaban en presencia de una escritura.

La notación musical, alejada del parámetro de escritura alfabética pero de circulación en nuestra sociedad y en las escuelas, fue evaluada por dos personas como “de música” y “para estudiar guitarra” —en referencia a la funcionalidad

¹⁴ Lo dicho surge de indagaciones específicas sobre el tema realizadas en nuestra tesis de grado, donde se trata la referencia a la “firma” como paradigma de escritura.

de la notación—; otras dos consideraron que se trataba de escritura, aunque una de ellas planteó que también podría tratarse de un “dibujo”; finalmente otra persona evaluó la notación “como un pizarrón”.

7.



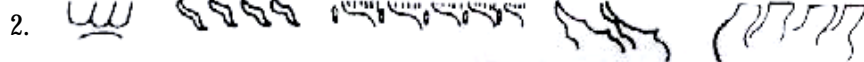
Hasta aquí, entre nuestros entrevistados, pareciera existir una tendencia a buscar similitudes con notaciones conocidas cuando los grafos a evaluar se alejan de los parámetros escriturarios estandarizados, o no se les puede asignar una función determinada. “*Parecen letras...*”, “*podrían ser dibujos...*” son frases recurrentes antes de decidir la evaluación (casos núms. 10, 13 y 7). Lo notable es que, cuanto más nos alejamos del parámetro estandarizado, menos certeza se tiene para descartar un grafo como escritura y para establecer diferencias radicales entre “dibujo” y “escritura”; en algunos casos se llega a considerar que no podrían evaluar el grafo en tal sentido. Al respecto, resultan significativas, y merecerían mayor detenimiento en su análisis, las evaluaciones que los sujetos realizaron de las grafías 1, 2, 3, 4 y 5 dado que la mayoría de los entrevistados otorgaron más de una posibilidad a cada una de ellas o dudaron en el momento de su evaluación. Se trata, de hecho, de grafías cuyos rasgos no se asemejan al modelo escriturario alfabético latino en sus diferentes tipos de letras, y a las cuales no se les puede atribuir, con certeza, una función.

La número 1 fue evaluada como: letras “*equis*”; signos matemáticos “*como de resta... por los por*”; “*escritura*”; “*escritura o dibujos*”. Una de las personas entrevistadas consideró que no podía evaluarla.

1.



La número 2 fue evaluada por dos personas como “escritura”; las tres restantes consideraron que se trataba de: “letras” (el primer tramo: “mirada del otro lado sería la... m”, el último tramo: “sería la... r”); “dibujos”; un segmento (con rasgos similares a la letra cursiva) “escritura” y otro segmento “dibujos”.



La número 3 fue considerada como: “dibujos o letras”; “letras en dibujos”; “dibujos”; “de lectura”; “escritura o dibujos”.



En el caso de la número 4, no pudo ser evaluada por tres de nuestros entrevistados; los dos restantes consideraron que se trataba de “escritura” y “escritura o dibujo”.



Finalmente, la número 5 fue considerada como “dibujo” por dos personas y como “escritura” por otras dos, una de las cuales se remitió a un segmento particular. Uno de los entrevistados consideró que no podía evaluarla.

5.



Si bien la muestra presentada es pequeña y no amerita realizar generalizaciones, consideramos que permite algunas reflexiones importantes respecto de la noción de escritura de los sujetos con quienes trabajamos.

Sólo una de las cinco personas adultas no alfabetizadas a quienes les propusimos que evaluaran estas diferentes grafías y notaciones, incorporó a la categoría de escritura los números, el logo y el dibujo. Se trata de Teresa quien, además, consideró como escritura a la mayoría de las grafías (12 de 16 modelos presentados). Teresa se encuentra en un nivel avanzado en su proceso de construcción/adquisición de la escritura alfabética. Realiza escrituras en transición a la hipótesis alfabética y, en algunas oportunidades, lee convencionalmente textos alfabéticos. Su concepción de escritura, por tanto, no puede ser atribuida a su nivel de conceptualización de la escritura alfabética. Según nuestro criterio, Teresa da cuenta de una amplia capacidad para interpretar códigos comunicativos y simbólicos en el campo de la escritura. Dicha capacidad no está ausente en los demás sujetos entrevistados, como se puso de manifiesto en varias de las clasificaciones realizadas y en las dudas para evaluar algunos de los grafismos presentados. Estas

dudas dan cuenta de una actitud prudente frente a “posibles” escrituras —que pueden no conocerse— y no de un desconocimiento de la comunicación escrita.

En este sentido, nuestro análisis se diferencia notablemente del que realiza Ferreiro (1983: 50) en su trabajo *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. En dicho trabajo, esta investigadora propuso evaluar los siguientes “actos de escritura”: “1) Escritura real de una palabra; 2) Dibujo; 3) Rayoneo (línea en zig - zag); 4) Escritura de números; 5) Firma; 6) Gesto de escribir con el dedo sobre un papel; 7) Gesto de escribir con el dedo en el aire”, y llegó a las siguientes conclusiones:

“[...] nadie tiene dudas de 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 [...] 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 dibujar¹⁵ (Ferreiro, 1983: 61).

Como puede apreciarse, las diferencias respecto de las concepciones de escritura no las hallamos, exclusivamente, entre los no alfabetizados.

Aunque pareciera faltar una perspectiva sociogenética en el análisis de la adquisición de los sistemas de escritura, Ferreiro (1999) sostiene que han tenido que recurrir a ella para comprender los procesos de adquisición y desarrollar la teoría psicogenética en la construcción de dicho conocimiento. Sin embargo, se pone de manifiesto en su teoría que su concepción de sociogénesis remite, exclusivamente, a la historia de las escrituras con relación a la composición interna de sus elementos. Si bien considera que desde la teoría piagetiana: “[...] no hay una idea de que la psicogénesis recapitula la sociogénesis, más bien hay la idea de que tanto en el desarrollo histórico como en el individual, ciertas dificultades epistemológicas necesitan ser superadas para lograr la comprensión de ciertos objetos” (Ferreiro, 1999: 34). Ese recorrido que han hecho algunas culturas hacia el sistema alfabético de escritura es el que, desde la perspectiva psicogenética, parecen realizar los sujetos a la hora de adquirir la escritura (Fernández-Hachén, 1996). De este modo la concepción evolucionista se impone en la concepción de cómo se aprende un sistema de escritura particular; dejar de lado el análisis contextual y prácticas sociales en dicho aprendizaje.

Finalmente, consideramos importante remarcar que en los centros de alfabetización para adultos —en los que realizamos nuestra investigación— se trabaja

¹⁵ El subrayado es nuestro.

exclusivamente con escritura alfabética, y que la misma se presenta sin ningún otro tipo de soporte que no sea la actividad escolar misma. Esto influencia fuertemente en la funcionalidad que los sujetos otorgan al aprendizaje propuesto. Y, si bien entre los adultos no encontramos tan asiduamente como en los niños enunciados del tipo “aprender a leer y escribir sirve para leer y escribir”, o “sirve para pasar de grado”, muchos de estos sujetos se consideran “analfabetos funcionales”, es decir, personas que habiendo aprendido a leer y escribir se ven impedidos de usar dichos conocimientos.

Sin embargo, a pesar de las prácticas alfabetizadoras, la fuerte parametrización de la escritura como alfabética condiciona, pero no determina, la clasificación de otras posibles escrituras. Y, aunque en las indagaciones acerca de la funcionalidad otorgada, los sujetos remiten —casi exclusivamente— a la escritura alfabética, cuando se enfrentan a portadores de textos que presentan gran cantidad de notaciones y sistemas de escritura compartiendo el mismo espacio gráfico y estableciendo relaciones semiológicas entre ellos (como en un diario), el universo de las escrituras y sus funciones se amplía notablemente. Es, por tanto, en la contextualización de las escrituras y sus interpretaciones donde hallamos el campo propicio para ampliar nuestras propias concepciones de escritura y la de los otros.

Bibliografía

- Barthes, Roland (1989). “Variaciones sobre la escritura”. En: Riccardo Campa. *La escritura y la etimología del mundo*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Braslavsky, Bertha (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cardona, Giorgio (1981). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- (1990). *Los lenguajes del saber*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Castorina, Daniel, et al. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, Marcel y Jean Sainte Fare Garnot (comps.)(1963). *La escritura y la Psicología de los pueblos*. México: Siglo XXI, 1992.
- Fernández, Rosario y Rodolfo Hachen (1994). *Acerca de la lectoescritura y su inscripción simbólica*. Ponencia presentada a las Primeras Jornadas de Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje, UNR.
- (1995). “Al pie de la letra”. En: *Casa tomada, Revista Cultural Independiente*, núm. 2. Rosario: Ed. Juglaría.
- (1996a). “Hacia una revisión del concepto de lectura”. En: *Casa tomada, Revista Cultural Independiente*, núm. 5. Rosario: Ed. Juglaría.
- (1996b). “Hacia una revisión del concepto de escritura”. En: *Actas de las Segundas Jornadas de Etnolingüística*, tomo 1. Dpto. De Etnolingüística, Escuela de Antropología, Fac. de Humanidades y Artes, UNR.
- (1996c). “Saberes acerca de la lectura y la escritura”. En: Elvira Arnoux, et al. *Adquisición de la escritura*. Rosario: Ed. Juglaría, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, UNR.

- Ferreiro, Emilia (1979). *Proceso de alfabetización y alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986.
- (1990). “Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis”. En: Yetta Goodman (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aiqué, 1991.
- (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (comp.) (1989) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia y colaboradores (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México. (*Cuadernos de Investigación Educativa*; 10).
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1999.
- Goodman, Yetta (1990) (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aiqué, 1991.
- (1982). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En: Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1991.
- Hachen, Rodolfo (1998). *Acerca de la dicotomía escritura / lectura y de la no reversibilidad de sus respectivos procesos de adquisición*. Tesis de Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje, UNR.
- Harris, Roy (1995). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Havelock, Eric (1991). “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna”. En: David Olson y Nancy Torrance. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- Leal García, Aurora (1987). *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*. Barcelona: Gedisa.
- Lerner, Delia (1992). *La matemática en la escuela*. Buenos Aires: Aiqué.
- Morgan, Lewis H. (1877). *La sociedad primitiva; investigación del progreso humano desde el salvajismo hasta la civilización a través de la barbarie*. Buenos Aires: Lautaro, 1946.
- Olson, David R. (1994). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Olson, David R. y Nancy Torrance (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE, 1993.
- Piaget, Jean (1976). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.
- Saussure, Ferdinand (1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1945.
- Torres, Rosa María (1992). “Los erradicadores del analfabetismo”. En: *Educación de adultos y desarrollo*, Revista de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Bonn, 1992.
- Tylor, Edgard (1881). *Antropología; introducción al estudio del hombre y de la civilización*, Nueva Edición. Madrid, 1912.
- Woods, Claire (1982). “La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social”. En: Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1991.