

Actas del III Encuentro Internacional:

derechos lingüísticos como derechos humanos

CONVERSACIONES INS/URGENTES

Compiladoras

Luisa Domínguez

Sofía De Mauro



Area de
Publicaciones

Escuela de
Letras

Secretaría de
Extensión

ciffyh
Centro de Investigaciones
Filológicas y Lingüísticas
María Salas de Waiskopf



**Museo de
Antropologías**
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC



unc

Actas del III Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: conversaciones insurgentes/Santiago Durante...[et al.]; Compilación de Sofía De Mauro; Luisa Domínguez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Delegación Facultad de Filosofía y Humanidades, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1901-7

1. Derechos Lingüísticos. 2. Derechos Humanos. 3. Córdoba . I. Durante, Santiago II. De Mauro, Sofía, comp. III. Domínguez, Luisa, comp.

CDD 410.188

● ●
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Corrector de estilo: Patricio Pérez Andrade

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución

- No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Escribir con grandeza: reflexiones sobre la alfabetización y el amor como registro de experiencias pedagógicas

Por Camila Mendoza¹

Introducción

En las culturas letradas (Levy, 2000), los seres humanos interactuamos con la escritura desde etapas prealfabéticas, ya que es un objeto de conocimiento que cumple diversas funciones en nuestras vidas. Las personas alfabetizadas hacemos anotaciones, leemos mensajes, escribimos comentarios en redes sociales, buscamos información en internet y convivimos con inscripciones en letreros, envases, ropa, etc. Ferreiro explica que “(...) el espacio urbano está habitado por la escritura y esa escritura entra en el espacio doméstico, aunque más no sea transportada por los envases comerciales” (2007, p. 63). Aunque esto es especialmente evidente en las concentraciones urbanas, lo escrito también está presente en otros diversos ámbitos, con funciones sociales tanto en la vida adulta como en la infancia. También Borzone (1997) sostiene que la escritura es parte del mundo social de niñas y niños, dado que las familias leen y escriben para resolver problemas prácticos e incluso para sostener relaciones sociales.

Al reconocer la importancia de la escritura en el plano social, podemos entender que esta no es únicamente un objeto de instrucción sistemática en la escuela, sino también un soporte de acciones e intercambios sociales en los que niñas y niños comienzan a participar desde temprana edad. Durante la infancia, la escritura se presenta como un dato relevante del medio social que tiene propiedades específicas, no solo como un instrumento, sino como una parte del entorno que se debe descifrar. Además, en ciertos contextos, posee

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan

una elevada importancia social que se refleja en el cuidado y protección que demostramos hacia documentos escritos (como libros, recetas, mensajes, publicaciones en redes) y el valor afectivo del acto de escribir en entornos no escolares (como, por ejemplo, la familia).

Me permito el uso de la primera persona en este trabajo porque las siguientes reflexiones y sistematizaciones de aportes teóricos sobre la alfabetización provienen de un estímulo específico de mi vida privada. Recientemente, encontramos ejemplos de escrituras que desarrollé durante mi infancia: dedicatorias y mensajes en dibujos que hice para mi abuela paterna, quien, en un gesto tan tierno como sabio, guardó todo con un registro minucioso de las fechas. Cada dibujo posee dos escrituras: mis mensajes, por un lado, y los prolijos registros de mi abuela, por el otro. Entre esas producciones, destacan algunas en las que mis escrituras son visiblemente diferentes a la convencional por algunas particularidades, aunque sean intentos de escribir *como la gente grande*.

La intención ahora es verificar si en esas producciones se reflejan reflexiones infantiles sobre el sistema de escritura, incluso antes de alcanzar la alfabetización plena, marcadas por el amor de mi abuela como registro de esas experiencias valiosas. El gran desafío es no forzar los datos para ajustarlos a algún modelo teórico, sino realizar un análisis productivo de esas escrituras infantiles con referencias a momentos de mi vida que ya están al menos a dos décadas en el pasado.

Un breve recorrido teórico sobre la escritura prealfabética

Las prácticas de escritura comienzan mucho antes de alcanzar la alfabetización plena e incluso antes de desarrollar conciencia fonológica en términos convencionales. Por ello, diferentes autoras y autores han propuesto modos de analizar los estadios previos al dominio de la escritura alfabética, los cuales suelen coincidir con la infancia en las culturas letradas.

El concepto de *preescritura* se ha utilizado para referirse a garabatos, trazos o líneas sin significado alguno, donde el niño o niña manifiesta su lenguaje (Melendres León, 2020). Es llamativa la idea de que un garabato sea considerado una manifestación lingüística

pero no tenga significado, ya que esto podría implicar una peligrosa infravaloración de las prácticas infantiles y del lenguaje en sí mismo. En un sentido más amplio, se define mejor la *preescritura* como el conjunto de actividades de ejercitación previas al aprendizaje significativo de la escritura (Moreira-Chávez y Vega-Intriago, 2023).

Borzzone (1997) ha propuesto la existencia de la *alfabetización emergente*, un concepto que incluye todos los conocimientos y acciones de lectoescritura que preceden (y conducen a) la alfabetización. Esto puede abarcar un periodo muy extenso: desde el nacimiento hasta el momento en que la niña o niño es capaz de leer y escribir de manera convencional. Es decir que, a raíz de este planteo, la alfabetización emergente o *temprana* considera que las conductas relacionadas con la lectoescritura comienzan en el periodo preescolar y tienen impacto en la futura habilidad lectora (Whitehurst y Lonigan, 2001) porque se sustenta en conocimientos generales sobre la lectura y escritura. Sin embargo, esta siempre requiere la intervención de una persona adulta plenamente alfabetizada como guía directa o al menos facilitadora de esas experiencias.

Por su parte, Ferreiro y Teberosky (1981) se refieren a la *escritura prealfabética*, una de las etapas iniciales dentro del proceso de escritura, que se sitúa justo antes del desarrollo de la conciencia fonológica. Esta etapa incluye la escritura de letras o garabatos diferenciados del dibujo, aunque basados en la imitación o copia de modelos adultos, sin que se haya dominado aún el sistema alfabético completo. Lo más relevante es que las autoras sostienen que el proceso de adquisición de la escritura trasciende los marcos de la escolaridad, aunque derive del intento de escribir “como alguien grande” (Ferreiro y Teberosky, 1981). En este sentido, establecen una progresión regular en los ensayos que realizan las niñas y niños para descubrir la naturaleza de la lengua escrita.² Las autoras afirman que “[...] los niños elaboran ideas propias a propósito de las marcas escritas, ideas que no pueden ser atribuidas a la influencia del medio

2 En esta propuesta de Ferreiro y Teberosky (1981) no se asume que exista un ritmo de evolución determinado y tampoco se ignoran las diferencias individuales, solo se considera la existencia de una serie de estadios con una progresión más o menos regular.

ambiente” (p. 2). Así justifican y explican que, en la infancia, se desarrollan construcciones originales.

A partir de un pequeño recorrido teórico, la idea más valiosa parece ser que las prácticas de escritura previas a las formas convencionales son parte del proceso mismo de aprender a escribir. Así, la alfabetización se caracteriza como una competencia que emerge gradualmente y no como un fenómeno de todo o nada (Verdinelli, 2009).

Primeras interpretaciones y formas escritas estables

Ferreiro y Teberosky (1981) afirman que la primera instancia de la adquisición de la escritura implica el desarrollo de criterios firmes para reconocer que una marca gráfica puede o no ser leída. Así se puede diferenciar lo figurativo de lo no figurativo, una especie de dicotomía entre las marcas que pueden leerse y aquellas que no son para leer, aunque sí puedan interpretarse, como un dibujo. El reconocimiento de la escritura y el dibujo como sistemas gráficos distintos habilita luego las siguientes diferenciaciones, que son cada vez mayores y más complejas.

En ese camino de apropiación de la escritura, el nombre de cada hablante es una pieza vital en muchos casos. Ferreiro (2004) afirma que, además de la dimensión cognitiva que se desarrolla con el nombre escrito (como primer gran acercamiento a ese objeto de conocimiento), este también posee un significado afectivo, pues permite una ampliación de la propia identidad, habilita el ser uno mismo por escrito. Esto ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser una cosa ajena, de la gente grande. Las formas-letras pertenecientes al niño o niña establecen un primer repertorio de grafemas (que se seguirá ampliando a medida que avance el proceso) para escribir luego otras palabras, sumado a que:

(...) le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro de las letras. (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, pp. 163-164)

Entonces, es habitual que el nombre propio sea la primera forma escrita estable dotada de significación en la vida infantil. No obstante, este es tanto fuente de información como de conflicto, dado que su existencia contradice una hipótesis que suele ser muy potente en la infancia: la interpretación silábica. Ferreiro (2004) afirma entonces que la palabra en sí misma es una noción extremadamente compleja, a la que no se puede acceder solo desde la oralidad. En ese plano sí pueden reconocerse más fácilmente las sílabas, pues tienen una existencia psicológica (como se manifiesta en el canto, en las separaciones para poner énfasis, etc.) y constituyen unidades accesibles. De hecho, estas son tan relevantes para las niñas y niños que suelen asumir que para cada sílaba hay una letra correspondiente en la escritura. Esta idea infantil es lo que Ferreiro y Teberosky (1981) llaman *hipótesis silábica*. Lo exponen de la siguiente manera: “(...) la primera vinculación clara entre la escritura y los aspectos formales del habla lleva al niño a elaborar esta ‘hipótesis silábica’, según la cual cada letra representa una sílaba de la palabra” (p. 6). En el periodo marcado por estas construcciones, la letra *m* puede valer por la sílaba *ma* porque es la *de mamá*, y servirá entonces para otras palabras que tengan esa misma sílaba (como *manzana*), pero no para otras que no la posean (aun teniendo la letra *m*, como *música*). De todas formas, en español las letras privilegiadas para este tipo de operaciones suelen ser las vocales.

Esta hipótesis genera mucho entusiasmo, es un aparente descubrimiento fundamental en la infancia. Ferreiro y Teberosky (1981) explican que, más adelante, entender que a cada sonido le corresponde una letra es algo muy difícil o costoso desde el punto de vista cognitivo. Entonces, ¿por qué el nombre propio genera contradicciones con esta interpretación silábica? Porque, al leerlo asignando una sílaba a cada letra, sobran letras. Eso puede marcar una crisis de la hipótesis silábica, al elaborar otros criterios que la contradicen o que por lo menos generan un conflicto (ya sea por otras exigencias internas que derivan de nuevas conceptualizaciones infantiles o por realidades externas, como correcciones de personas alfabetizadas).

En el proceso, incluso con una fuerte impronta silábica, la niña o niño puede avanzar con distintas hipótesis nuevas que se combinan y complejizan progresivamente. Una de ellas se genera al pensar que

la cantidad de grafemas es un dato relevante. La hipótesis correspondiente recibe la etiqueta de “cantidad mínima de caracteres” (Ferreiro y Teberosky, 1981) y se basa en que, en la escritura, las grafías no pueden ser menos de tres para que representen algo legible. Este número puede oscilar un poco, pero en general lo más común es el reconocimiento de tres como mínimo. Además, al considerar la cantidad de caracteres, también inicia la identificación cualitativa (o sea, cuáles grafemas). La siguiente hipótesis infantil es que no se pueden utilizar las mismas grafías para decir cosas distintas. Comienzan entonces las diferenciaciones intra e interrelacionales con la búsqueda de la “variedad interna de caracteres” (ibid.). Este criterio, al igual que la hipótesis anterior, aparece tanto frente a escrituras descontextualizadas como en aquellas que las niñas y niños construyen (en oposición a la copia de escrituras producidas originalmente por otras personas).

Por esto mismo puede haber conflictos con las tradicionales palabras escolares (como *nene* u *oso*, por ejemplo), que son consideradas unidades fáciles para las personas adultas, pero en la infancia pueden ser difíciles a causa de la repetición. Algo similar ocurre con los artículos, preposiciones y pronombres que están constituidos por una o dos letras, como *la*, *en*, *mi*, etc.

Ferreiro y Teberosky insisten en que estas dos ideas también son construcciones propias de la infancia, al igual que la hipótesis silábica, ya que no tienen nada que ver con las conceptualizaciones que hacemos las adultas y adultos o las experiencias que les brindamos a las infancias. Todas estas hipótesis son originales en el sentido de que son elaboraciones internas:

[...] no dependen de la enseñanza del adulto, ni de la presencia de muestras de escritura donde pueden aparecer notaciones de una o dos letras, con reducida variedad interna. Son construcciones propias del niño que tampoco pueden ser explicadas por confusiones perceptivas. (1981, p. 3).

Cualquier persona alfabetizada lee habitualmente palabras con menos de tres letras o con algunas de ellas repetidas. Las sistematizaciones que hacen las niñas y niños en relación con estas primeras

hipótesis, entonces, aparentemente operan sobre bases de razonamiento propio según la propuesta de estas autoras.

A medida que avanza el proceso, otro hallazgo fundamental en la escritura prealfabética es la posibilidad de combinar letras de formas diferentes para llegar a resultados distintos. En este punto, según Ferreiro y Teberosky (1981), las niñas y niños empiezan a comparar una escritura con otra e identificar sus diferencias, así descubren que pueden combinar la misma serie de grafías de formas alternativas para escribir otras palabras. Gracias a esta hipótesis, e incluso si cuentan con un número todavía escaso de letras en sus repertorios, realizan diferentes combinaciones para lograr también otras significaciones, aunque solo sea una cuestión de orden en algunas ocasiones.

Entre los dibujos con escrituras no convencionales que había guardado mi abuela, hay algunos de animales, monstruos u otras criaturas difíciles de identificar, en los cuales hay pequeñas secuencias de letras que parecen ser palabras:



Figura 1: Primera criatura con secuencia de letras: ADO.



Figura 2: Segunda criatura con secuencia de letras: OI.



Figura 3: Tercera criatura con secuencia de letras: DEA.

Todos estos dibujos tienen el registro de mi abuela con los datos de fechas, que corresponden a los primeros meses del año 2000: las figuras 1 y 2 dicen *Camila D19/III/2000* (domingo 19 de marzo de 2000) y la figura 3 dice *Camila J4/V/2000* (jueves 4 de mayo de 2000). Yo había cumplido cinco años en abril. En cuanto a mis palabras, las figuras dicen ADO, otro OI y DEA respectivamente. Quizás esas palabras representan los nombres de las criaturas dibujadas, pero es imposible reconstruirlas así. Lo interesante es que todas las letras de esas secuencias están presentes en mi nombre y apellido: Camila Mendoza. Parece que el repertorio de grafemas todavía estaba muy ligado a la escritura del nombre propio. Esta posibilidad también se fundamenta en que solo hay una vocal faltante en las secuencias: la *u* (única vocal no presente en mi nombre completo). Por otro lado, en todos los casos pueden apreciarse algunas de las hipótesis desarrolladas por Ferreiro y Teberosky (1981): en las secuencias breves, se evita la repetición de las mismas letras, y en todas se emplean distintas combinaciones para lograr diferenciaciones cualitativas aún con pocos grafemas a disposición.

Otro de mis dibujos posteriores sí tiene una palabra identificable:



Figura 4: Primer dibujo de estación: PRIMAVERA.

Los datos registrados por mi abuela nuevamente son mi nombre y fecha, *Camila Octubre/2001*, y además el dibujo tiene la palabra *PRIMAVERA* escrita por mí a los seis años. Parece quedar por lo menos un resabio de la interpretación silábica, a partir del cual la letra *v* vale por la sílaba *ve*. Este puede ser un ejemplo de producción mixta, característica de la transición hacia la hipótesis alfabética.

Ferreiro (2013) señala que el inicio de la interpretación alfabética se da precisamente en una fase de transición, marcada por producciones de naturaleza híbrida. Esto se refiere a que algunas sílabas se escriben con una única letra, como en el periodo precedente, pero otras sílabas se escriben con más de una, en un aparente anuncio de que el análisis silábico está llegando a su fin. Lo que refuerza esta posibilidad en la interpretación de la figura 4 es la existencia de los dibujos siguientes, que fueron hechos en el mismo día (con los mismos datos anotados por mi abuela) y poseen otras palabras:



Figura 5: Segundo dibujo de estación: VERANO.



Figura 6: Tercer dibujo de estación: INBIERNO.

El dibujo de la figura 5 dice VERANO, allí sí está escrita de forma completa la sílaba *ve*. El de la figura 6 dice INBIERNO, se utiliza el grafema *b* para representar el mismo fonema consonántico dentro de una sílaba diferente.

Otro de los dibujos tiene los datos *Camila J21/II/2002* (jueves 21 de febrero de 2002), registrados por mi abuela, y además dice claramente *DECAMILA PARA SUABUELA*, escrito por mí a los seis años:



Figura 7: Dibujo con dedicatoria: DECAMILA PARA SUABUELA.

Cinco palabras componen el único mensaje que escribí en esa producción (de-camila-para-su-abuela), pero los espacios que las dividen no corresponden a la separación correcta desde el punto de vista convencional. Hay palabras que quedaron unidas en la secuencia escrita, de forma que aparentan ser solo tres las que componen el mensaje entero. Las palabras *de* y *su* perdieron su autonomía en tanto unidades léxicas. Tal vez podemos entender la lógica que subyace a esta particularidad gracias a la hipótesis de cantidad mínima: dos letras es muy poco para componer una palabra independiente, así que no se justifica su escritura en soledad.

La mayor rareza del mensaje en este caso está dada por el nombre *Camila*. Parece extraño unir el nombre propio, que suele conformar el repertorio para escribir más palabras, a otra secuencia de letras posiblemente no identificadas como otra unidad distinta en ese momento. La escritura del nombre ya aparece en otros dibujos an-

teriores, al menos desde los cuatro años. Es decir, el reconocimiento del nombre propio escrito ya era parte de mi incipiente manejo del sistema, por eso es difícil encontrar sentido a la operación de unirlo a otra secuencia de grafemas.

De todas formas, Ferreiro también afirma que las niñas y niños actúan cognitivamente sobre la información recibida y la transforman cuando tratan de dar sentido a lo que ven, escuchan y hacen, incluso con su propio nombre. Por eso hay conflictos específicos con el nombre propio, al punto de que las transformaciones que las niñas y niños realizan pueden resultar incomprensibles para una persona alfabetizada o, incluso, para la mirada adulta de quien realizó esas operaciones en la infancia.

Así, las etapas que se atraviesan en este desarrollo pueden ser muy inestables. Las sucesivas reorganizaciones que realizan sobre sus conceptualizaciones se deben a que hay interpretaciones que se contradicen entre sí o hipótesis que entran en conflicto por nuevos datos del medio a medida que el proceso avanza. Algunos de mis dibujos, por ejemplo, reflejan cierta evolución que no se condice con las sucesivas hipótesis que he comentado según la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1981). Esto, incluso sin alejarnos de esa propuesta, se debe a que no hay un orden fijo o un determinado ritmo de evolución que se impone universalmente. Ciertas interpretaciones infantiles se sostienen en paralelo con el desarrollo de las siguientes, no hay edades exactas para atravesar cada una de ellas ni una determinación precisa de orden biológico.

Conclusiones

La escritura es un objeto muy relevante y particular para las infancias. Solo su presencia no impone de por sí conocimiento, aún junto a las acciones sociales referidas a su valor, pero ambos aspectos influyen mucho y favorecen las condiciones dentro de las cuales se hacen posibles sus reflexiones.

Todas las autoras y autores que mencionamos inicialmente defienden que los intentos de escribir en la niñez, fuera del marco escolar, son fruto de reconocer que la escritura es un objeto valioso. Eso explica el hecho de que se elaboren construcciones propias y

que algunos niños y niñas se esfuercen por aplicarlas, incluso cuando eso deriva en una constante reorganización del sistema de escritura a medida que desarrollan nuevas conceptualizaciones.

Finalmente, para retomar lo que más nos interesa de este asunto, podemos afirmar que aprender a escribir es un proceso gradual de vital importancia en las culturas letradas: el camino desde el *saber hacer*, en relación a la actividad verbal desplegada en la oralidad, hacia el *pensar acerca de* los elementos del producto de esa actividad. Así el lenguaje se transforma en un objeto de reflexión, considerado en sí mismo. Es indudable que la escritura es un complejo sistema de representación y no un simple código, por eso tiene un gran nivel de importancia en la vida infantil. No es para menos, si consideramos que es un objeto cultural fundamental que ha resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Reconocer que las escrituras infantiles son mucho más que una copia, un simulacro o un garabato, entonces, es un paso enorme en el camino de empoderar a las niñas y niños como participantes de las culturas letradas.

En este sentido, aunque no es posible un análisis exhaustivo y profundo de mis dibujos con escrituras emergentes, la oportunidad de reflexionar sobre ellas es valiosa. Los registros y observaciones de mi abuela, realizados desde la atención y la ternura en lugar de una mirada académica, me permiten apreciar (aunque sea superficialmente) el proceso creativo y desarrollo cognitivo. Esa también es una forma de enriquecer y potenciar el interés por comprender el aprendizaje de la escritura.

Las infancias escriben, y lo hacen en serio.

Referencias

Borzzone, A. M. (1997). *Leer y Escribir a los 5*. Aique.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. en *Revista Lectura y Vida*, año 02, no 01.

- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis en las perturbaciones en el aprendizaje escolar*, Fascículo 4. Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA.
- Ferreiro, E. (2004). Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar. *Conferencia grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal* (Vol. 22). <http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>
- Ferreiro, E. (2007). Las inscripciones de la escritura. *Revista Lectura y Vida*. Año 28, no 4.
- Ferreiro, E. (2013). La desestabilización de las escrituras silábicas. Alternancias y desorden con pertinencia. En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E.: Material multimedia: “Los niños piensan sobre la escritura”, “Los problemas que los niños se plantean”, “Para aprender a leer los textos de los niños”. <http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/multimedia.html>
- Levy, P. (2000). *Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática*. Edicial SA.
- Melendres León, S. J. (2020). La motricidad fina y el desarrollo de la pre-escritura en los estudiantes de pre-escolar de la escuela Cucalón Lasso, Naranjal [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo.
- Moreira-Chávez, D. V., y Vega-Intriago, J. O. (2023). Sistema de actividades para el desarrollo de la preescritura en niños de 5 años de la Escuela Daniel Villacreses Aguilar. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 6 (11 ed. esp.), pp. 149-167.

Verdinelli, S. (2009). Leyendo en familia: Programa de intervención en alfabetización temprana. En *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, 1, pp. 11-29.