

# Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas.

## Estudio de caso.

Autor:

Kurlat, Marcela

Tutor:

Sirvent, María Teresa

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado

Tesis para obtener el grado de  
Doctora en Educación  
por la Universidad de Buenos Aires

**PROCESOS PSICOGENÉTICOS,  
PSICOSOCIALES Y DIDÁCTICOS  
EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE  
PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.  
ESTUDIO DE CASO.**

Doctoranda: **Marcela Kurlat**

Directora: **Dra. María Teresa Sirvent**

Codirectora: **Dra. Flora Perelman**

Consejera de estudios: **Prof. Amanda Toubes**

Fecha: **octubre de 2015**

A Gabriel

por permitirme ingresar en sus universos:  
el mundo de la escuela y el mundo de los diarios;  
por mostrarme la “historia del canillita”,  
por dejarme perder en su laberinto  
y transitar su camino de escritura.

A las educadoras Julieta Saint Girons y Betina Aguiar  
por invitarme a ingresar en los laberintos de enseñanza,  
por alojarme,  
por discutir, reflexionar, compartir, disentir, opinar, preguntar,  
por animarse a probar,  
por caminar juntas un tramo de búsqueda de respuestas posibles.

Al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo  
de la Dirección Área Educación del Adulto y el Adolescente, del Ministerio de  
Educación de la Ciudad de Buenos Aires,  
a Fátima Cabrera, muy especialmente  
por la lucha cotidiana, la resistencia comprometida, la apuesta al trabajo pedagógico,  
y a Román Galán,  
por abrir las puertas siempre,  
por la red que se ha ido gestando desde mi primer ingreso a los centros,  
hasta tomar la forma de un trabajo colectivo.

A Flora Perelman y María Teresa Sirvent,  
por ayudarme siempre a ver más allá,  
por mostrarme lo importante de la rigurosidad en el hacer,  
por la urdimbre y la trama construidas.

A Amanda Toubes,  
maestra de vida,  
por enseñarme a creer con firmeza que las palabras nos representan  
en nuestro devenir.

La presente tesis doctoral tuvo por objeto comprender cuáles son las intervenciones didácticas y los procesos psicosociales que restringen –en tanto limitación o posibilidad– la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en personas que inician su alfabetización en la edad joven o adulta, desde una epistemología psicogenética constructivista. Como objetivos de intervención y propuestas para la acción se ha propuesto reflexionar sobre las intervenciones didácticas que podrían potenciar la apropiación del sistema de escritura en los sujetos, así como sobre los procesos psicosociales que estarían condicionando dicha construcción. Desde su vinculación con el *Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela* (Dir.: Dra. Sirvent, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación [IICE], de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), la investigación contribuye a reflexionar sobre los factores involucrados en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con los procesos de construcción de demandas individuales y colectivas por aprendizajes permanentes.

El estudio, cualitativo con instancias participativas, analiza un único caso: el de Gabriel, hombre de 40 años, vendedor de diarios, que concurre a un centro de alfabetización del *Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo* de la Ciudad de Buenos Aires. Se construyen las categorías *culto a las letras y pensar la escritura* como máximos exponentes de las dimensiones didácticas y psicosociales que condicionan los procesos psicogenéticos en el caso estudiado. Los resultados retoman la metáfora de la *trenza de tres hebras* que ilustra los procesos de conceptualización del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2011). Se interpretan los procesos psicosociales y didácticos como la *urdimbre* y la *trama* que da forma a los procesos de conceptualización sobre la escritura.

Este estudio deja abierta la necesidad de indagar, a partir de una investigación didáctica propiamente dicha, en los efectos de una intervención desde la perspectiva psicogenética constructivista sobre procesos de cambio conceptual en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, que tome como base la urdimbre y la trama, el entretejido de condiciones didácticas y psicosociales que la presente tesis aporta.

The purpose of this doctoral thesis is to understand, from a psychogenetic constructivist epistemological framework, what educational procedures and psychosocial practices affect –either by limiting or facilitating– the construction of conceptualizations of the writing system for people that become literate during either late childhood or adulthood. Through intervention goals and proposals for action, this thesis identifies educational practices that could foster better acquisition of the writing system in its subjects in light of psychosocial processes that are conditioning such a construction. Through association with the *Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela* [Sociocultural Development and Permanent Education Program: The education of youth and adults beyond school] (Director: Dr. Sirvent, *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* [Institute of Research in Educational Sciences - IICE], from the Facultad de Filosofía y Letras of the University of Buenos Aires), this study evaluates factors involved in the construction of a writing system in young people and adults in relation to the processes of construction of individual and collective demands for lifelong learning.

The qualitative study, informed by firsthand field work, focuses on a single case: that of Gabriel, a 40-year-old man who sells newspapers, that meets at a literacy center of Buenos Aires' *Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo* [Program of Literacy, Basic Education, and Work]. *Worship of letters* and *Thinking about writing* are the two main categories that exemplify major models of educational and psychosocial aspects which illustrate conditions of psychogenetic processes. The results take up the metaphor of the *cord of three strands* that illustrates the processes of conceptualization of the writing system in young people and adults (Kurlat, 2011). The psychosocial and educational processes are interpreted as the loom and thread which give form to the processes of conceptualization of writing.

This study shows the necessity for educational studies to research, through didactic firsthand experiences, the effects of a procedure that regards the psychogenetic constructivist perspective on conceptual change needed to approach the process of literacy for young people and adults: one that sees the educational and psychosocial conditions as intertwined much like a loom and thread.

[DEDICATORIA]	2
[RESUMEN]	3
[ABSTRACT]	4
[ÍNDICE]	5
[PRÓLOGO]	12
<b>[INTRODUCCIÓN GENERAL] CAMINOS DE ESCRITURA: UN ESTUDIO SOBRE PROCESOS PSICOGENÉTICOS, PSICOSOCIALES Y DIDÁCTICOS EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS</b>	<b>22</b>
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	23
<b>[ARGUMENTO CENTRAL DE LA TESIS]</b>	<b>39</b>
<b>[ORGANIZACIÓN DE LA TESIS]</b>	<b>52</b>
<b>[PRIMERA PARTE]: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN: DIMENSIONES DEL DISEÑO</b>	<b>61</b>
<b>[CAPÍTULO 1]: ANTECEDENTES</b>	<b>63</b>
1.1. INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EPJA) NUTRIENTES DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA TESIS	65
1.2. INVESTIGACIONES VINCULADAS A PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN JÓVENES Y ADULTOS	75
1.2.1. Desde una perspectiva histórico-política	75
1.2.2. Desde una perspectiva pedagógica	78
1.2.3. Desde una perspectiva sociocultural y antropológica	83
1.2.4. Desde una mirada cognitiva	92
1.3. INVESTIGACIONES SOBRE PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN NIÑOS Y ADULTOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA	97

1.4. INVESTIGACIONES QUE APORTAN A LA INDAGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL	100
1.5. INVESTIGACIONES SOBRE PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN NIÑOS DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA	103
1.6. INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA GENÉTICA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA QUE APORTAN AL CONCEPTO DE “RESTRICCIÓN”	106
<b>[CAPÍTULO 2]: ENMARCAMIENTO CONCEPTUAL</b>	<b>111</b>
2.1. EDUCACIÓN PERMANENTE Y ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS	112
2.2. PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE DEMANDAS POR MÁS EDUCACIÓN	114
2.3. LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTUALIZACIONES EN EL MUNDO SOCIAL: EPISTEMOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA Y PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN	116
2.4. CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN	124
2.4.1. Alfabetización, alfabetizaciones, literacidad y letramento	124
2.4.2. Sistema de escritura como sistema de representación	129
2.4.3. Construcción conceptual del sistema de escritura vs adquisición de la conciencia fonológica	131
2.5. NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA EN NIÑOS	134
2.5.1. Períodos e hipótesis que los constituyen	134
2.5.2. La transición entre niveles	138
2.5.3. Las posibilidades de análisis al nivel de la palabra	142
2.5.4. Verbalizaciones, denominaciones de letras y procedimientos de escritura	146
2.5.5. Procesos de lectura: interpretación de textos en contextos reales	149
2.6. NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA EN ADULTOS NO ALFABETIZADOS	151
2.7. NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN	152
2.8. PROCESOS PSICOSOCIALES INVOLUCRADOS EN LA ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	163
2.9. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	172
2.9.1. Un breve recorrido histórico	172
2.9.2. Perspectivas didácticas que sustentan prácticas alfabetizadoras	175
2.10. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS ESTUDIOS PSICOGENÉTICOS	182

**[CAPÍTULO 3]: DECISIONES METODOLÓGICAS** **193**

3.1. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA O DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO	194
3.2. DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL	197
3.2.1. Universo y unidad de análisis	201
3.2.2. Anclaje empírico: Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo	201
3.2.3. La Villa 31 de Retiro, donde funciona el centro de alfabetización seleccionado	212
3.2.4. La selección del caso	218
3.3. DIMENSIÓN DE LAS TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN EMPÍRICA	229
3.3.1. Técnicas de obtención de datos empíricos	229
3.3.1.1. Observaciones	229
3.3.1.2. Entrevistas	231
3.3.1.2.1. Entrevista clínica	231
3.3.1.2.2. Entrevista de vida	232
3.3.1.3. Sesiones de retroalimentación	234
3.3.2. Técnicas de análisis de los datos empíricos	237

**[SEGUNDA PARTE]: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO CIENTÍFICO:****RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN** **249****[CAPÍTULO 4]: GABRIEL Y EL MUNDO DE LA ESCUELA** **250**

4.1. ESCENAS DE GABRIEL EN LA ESCUELA	254
4.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA	261
4.2.1. Propuestas que implican la lectura	264
4.2.1.1. <i>Presentación</i> por parte de la docente de cada letra del abecedario por su <i>nombre y grafía</i>	264
4.2.1.2. La <i>identificación visual</i> de la letra enseñada	267
4.2.1.3. El <i>reconocimiento auditivo</i> de las letras enseñadas	272
4.2.2. Propuestas que implican la escritura	275
4.2.2.1. El trazado de la letra enseñada en una serie de renglones o el seguimiento de una línea punteada para dar forma a la letra y luego reproducirla en una serie	275



4.2.2.2. La solicitud de completar palabras con las letras faltantes en guiones vacíos. La escritura de palabras a partir de “escuchar las letras” frente a las verbalizaciones de las docentes	277
4.2.2.3. La copia de palabras y oraciones	281
4.2.3. Los modos de corrección sobre lo que Gabriel realizaba	282
4.3. LAS DEMANDAS DE GABRIEL SOBRE LA ENSEÑANZA Y LAS MARCAS QUE ESTA PRODUCE EN SUS MODOS DE INTERACCIÓN CON LA LENGUA ESCRITA	287
4.3.1. Las demandas de Gabriel sobre la enseñanza	288
4.3.2. Las inscripciones de los modos de enseñanza en la interacción de Gabriel con los textos en el aula	291
4.3.3. La inscripción en la visión de sí mismo como aprendiz, lector y escritor	297
RECAPITULACIÓN	306
<b><u>[CAPÍTULO 5]: LA HISTORIA DE GABRIEL Y SUS <i>MARCAS DE EXCLUSIÓN</i></u></b>	<b><u>311</u></b>
<b><u>&lt;&lt;HISTORIAS DE LA ESCRITURA&gt;&gt;</u></b>	<b><u>316</u></b>
5.1. PRIMEROS AÑOS DE VIDA: UN CALVARIO	330
5.2. LA TRAYECTORIA FAMILIAR: QUEDARSE SOLO, “HACERSE SOLO” EN LA CALLE	331
5.3. ENCUENTRO DE UN LUGAR PARA VIVIR: LA “FAMILIA ELEGIDA”	334
5.4. GANARSE LA VIDA: LA TRAYECTORIA LABORAL	337
5.5. IR A LA ESCUELA: UNA CUENTA PENDIENTE	339
5.6. LOS DOLORES, LOS APRENDIZAJES, EL SENTIDO DE SU DEMANDA, EL FUTURO, LA VISIÓN SOBRE LA ESCUELA	344
5.7. LOS CAMBIOS, LOS PUNTOS DE INFLEXIÓN PARA “SALIR ADELANTE”	346
RECAPITULACIÓN	348
<b><u>&lt;&lt;HISTORIAS DE LA ESCRITURA: TESTIMONIOS&gt;&gt;</u></b>	<b><u>354</u></b>
<b><u>[CAPÍTULO 6]: GABRIEL Y EL UNIVERSO DE LOS DIARIOS</u></b>	<b><u>361</u></b>
6.1. GABRIEL DESDE LA VOZ DE CARLOS, SU EMPLEADOR: LA IMAGEN DE LOS OTROS SOBRE ÉL	365
6.2. GABRIEL EN EL TRABAJO: SU QUEHACER COMO CANILLITA, SUS ESTRATEGIAS LECTORAS, LA IMAGEN DE SÍ MISMO	369

RECAPITULACIÓN	375
<b><u>[CAPÍTULO 7]: CONCEPTUALIZACIONES DE GABRIEL SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA</u></b>	<b>379</b>
7.1. ESCRITURA Y ANÁLISIS DE LAS PARTES DE SU NOMBRE	383
7.2. PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE PROPIAS ESCRITURAS	396
7.3. GABRIEL Y LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DE SU ENTORNO A PARTIR DE FOTOGRAFÍAS	415
RECAPITULACIÓN	426
<b><u>[CAPÍTULO 8]: PENSAR LA ESCRITURA: INTENTOS DE HACER USO DE Y REFLEXIONAR SOBRE LA ESCRITURA</u></b>	<b>431</b>
8.1 INTERVENCIONES QUE PROMUEVEN EL AVANCE CONCEPTUAL. ESCRITURA	439
8.2 INTERVENCIONES QUE PROMUEVEN EL AVANCE CONCEPTUAL. LECTURA	469
RECAPITULACIÓN	482
<b><u>[CAPÍTULO 9]: LABERINTOS DE ESCRITURA, LABERINTOS DE ENSEÑANZA. UN LABERINTO DE ESPEJOS.</u></b>	<b>489</b>
9.1. INTENTO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO CACIONERO	500
9.2. LAS IDEAS DE GABRIEL ACERCA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA, CÓMO SE APRENDE Y CÓMO DEBE SER ENSEÑADO	509
9.2.1. El origen del <i>culto a las letras</i> : una demanda de Gabriel	509
9.2.2. Visiones de Gabriel acerca de la lectura y la escritura, acerca de cómo se aprende, acerca de sí mismo como aprendiz, acerca de la escuela.	515
9.2.2.1. Ideas acerca de qué es leer y escribir: “Saber todas las letras para leer completo”	516
9.2.2.2. Ideas acerca de cómo se aprende a leer y escribir en el contexto escolar: que las letras entren en la cabeza	519
9.2.2.3. Ideas acerca de sí mismo como aprendiz: de no ser nada a avanzar en la vida	521
9.3. LAS IDEAS DE LAS DOCENTES SOBRE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y SOBRE SU ENSEÑANZA	523
9.3.1. Un pedido de ayuda frente a la alfabetización inicial de personas adultas: “No sabemos qué hacer”.	523

9.3.2. El <i>culto a las letras</i> : ¿el huevo o la gallina?	525
9.3.3. Puntos de inflexión: algunos movimientos en las visiones de las educadoras, consensos y disensos.	530
9.3.4. Laberintos de enseñanza	551
RECAPITULACIÓN	553
<b>[CAPÍTULO 10]: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	<b>571</b>
10.1. PROCESOS PSICOSOCIALES Y DIDÁCTICOS EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: LA URDIMBRE Y LA TRAMA	573
10.2. APORTES A LA REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE DEMANDAS POR MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN	581
10.3. CONTRIBUCIONES METODOLÓGICAS DEL PRESENTE ESTUDIO	584
10.4. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS Y ACADÉMICAS DE LA PRESENTE TESIS	591
<b>[EPÍLOGO]</b>	<b>598</b>
<b>[BIBLIOGRAFÍA]</b>	<b>630</b>
<b>[ANEXOS]</b>	<b>653</b>
<b>[ANEXO 1]: PLANIFICACIÓN PROYECTO CACIONERO</b>	<b>654</b>
<b>[ANEXO 2]: HISTORIETAS PARA SESIONES DE RETROALIMENTACIÓN CON GABRIEL</b>	<b>667</b>

[ La página en blanco es un oído que aguarda ]

ROBERTO JUARROZ, "Poema 21", en *Poesía Vertical II*

[PRÓLOGO]

*“El sueño del hombre está tejido con hilos de utopías que asoman alentadas por la  
lucha y la constancia: la palabra recuperada es una de ellas.”*

JORGE BOCCANERA

**C**uenta la historia familiar que a los 22 meses de vida acepté entregar mi “chupete” al elefante Babar, personaje inventado por el francés Jean de Brunhoff, sobre la base de los cuentos que su compañera le contaba a sus hijos. El motivo era que Babar lo llevara a quien lo necesitara más que yo, “que ya estaba grande”. ¿Al mundo de los elefantes que usaban chupetes? ¿Quién sabe...? Es esta una de las escenas inaugurales de mi entrada al arcón de la cultura escrita: la entrega de un sostén físico y psíquico a un personaje de los libros. Inscripción de origen en mi cuerpo, mente y espíritu. Una más, entre tantas otras...

*Mami, ¿me contás el cuento de las buenas noches?*

*Ma, ¿hoy me contás un cuento de la imaginación?*

*Abuela, ¿vos sabés leer el tiempo?*

*Abuela, ¿cómo era el versito de la luna comiendo  
aceitunas, que le pedí un poquito y no me quiso  
dar, agarré mi sillita y me puse a llorar?*

*Pa, ¿qué dice ahí? ¿Cómo es mi nombre? ¿Me lo  
escribís en este papelito y yo lo copio?*

Ser contada por los cuentos de mi madre...

Ser cantada por los versos de mi abuela, textos internos anteriores a la lectura y la escritura del papel...

Ser nombrada por mi padre en los trazos sobre la hoja...

Tratar de entender qué es leer, qué es escribir, qué misterios guardan esas marcas de la historia.

Elegir el rincón de lectura en el jardín de infantes cada mañana.

Ir a la biblioteca del barrio cada sábado a seleccionar un libro para leer en mi hogar durante la semana.

Vivir rodeada de libros, diarios, revistas, cartas, documentos, carteles.

Inventar grafías en papeles diversos y adjudicarles significados múltiples.

Imaginar interpretaciones posibles en las escrituras de los adultos.

Ir por fin a la escuela.

Hacer series de palotes y círculos para “aprestar” las manos.

Bordear letras con un punzón, seguir sus formas con plastilina, copiarlas en series interminables.

Aprender a leer y escribir “mi mamá me mima”, “mi papá fuma la pipa” y “ese oso se asoma”.

Colgar en las paredes del aula los dibujos del auto, el elefante, el indio, el oso y las uvas.

Saber el abecedario de memoria.

Memorizar cómo suenan las letras.

“Juntarlas”.

Leer en voz alta.

Escribir para estudiar.

Leer libros en capítulos.

Escribir para aprender.

Leer toda la obra de un mismo autor.

Sentir con la lectura.

Ser a través del texto.

Ser Sisí Emperatriz. Ser Anne la de Tejados Verdes. Ser Bomba, el niño de la selva.

Hacer a través de los libros.

Develar el misterio de *El fantasma de Canterville*.

Luchar contra los molinos de viento.

Elegir mi propia aventura.

Ir a ver la primera película subtitulada.

Llorar ante la frustración de no poder seguir todas las líneas.

Seguir intentando hasta lograr hacerlo.

Compartir libros con otros.

Aseverar firmemente que los libros son de quienes los leen, al incautar para mi propia casa la herencia librística familiar.

Escribir cartas, cuentos, y primeras poesías sin creer que eran tales.

Copiar recetas, teléfonos, nombres, listas de compras, para librarlos del vacío del olvido.

Copiar también versos y poesías para llevarlos cerquita del corazón.

Escribir listas interminables de deberes para conservar la memoria.

Escribir informes.

Elaborar registros.

Escribir dos tesis.

Jugar con las palabras.

Escribir crónicas de viaje.

Hacer silencio.

Inscribir la propia historia.

¿Cómo transitamos los puentes de pasaje de no saber a saber leer y escribir?



Ya no somos los mismos al ser atravesados por la lectura y la escritura.

Cada quién transita caminos singulares de lectura y escritura.

Cada quién atesora una historia de escritura, inmersa en la Historia con mayúsculas.

Leer y escribir. Siempre procesos. Siempre siendo, aunque los literatos rechacen los gerundios.

Siempre siendo.

Caminos de lectura y escritura que dejan marcas, huellas. Marcas y huellas sobre cómo nos pensamos lectores y escritores, cómo nos construimos como tales.

Caminos que abren a mundos posibles. Caminos que habilitan. O cierran, excluyen, inhiben. Caminos identitarios, de poder y control social. Caminos de subjetivación.

Un autor nos recuerda que *es la escritura o la vida*.

Otro escribe para sobrevivir al Horror.

Una autora rescata la escritura secreta de las mujeres en China, creada como estrategia de vida y resistencia frente a las vejaciones y prohibiciones a las que eran sometidas por los hombres.

Y otro escritor cuenta cómo una mujer prefiere ser enjuiciada por crímenes que no cometió antes que confesar su analfabetismo.

Un hombre que vive bajo un puente, lleva dos meses leyendo la misma página del libro sobre la biografía de su cantante preferida: “Es que quiero algún día leer de corrido todo lo que dice de su vida, por eso lo leo y lo leo, hasta saberlo bien”.

Un grupo de mujeres bolivianas dice no saber escribir, pero en el mercado en el que venden frutas y verduras, nunca faltan las listas de ventas y precios elaboradas por sus propias manos.

Una mujer militante de una organización social en México comenta que en las asambleas le sudan las manos al ver que todas las demás compañeras escriben y ella no puede hacerlo.

Otra mujer, frente a una mesa repleta de libros en un centro de alfabetización en Argentina, se dice a sí misma *akané*, que en guaraní significa “cabeza hueca” o “cabeza podrida, apestosa”, por no poder leerlos.

Una joven le oculta a su marido durante ocho años que no sabe leer y escribir, y decide ir a la escuela para poder comprender los mensajes de texto que aparecen en el teléfono de él.

Un joven afirma, en otro centro de alfabetización, que “no le da la cabeza” para escribir por sí mismo, que solo sabe copiar.

Un hombre, Gabriel, el protagonista de este texto, pide aprender cada letra y su sonido, repetir y repetir cada una hasta saber leer. Fuera de la escuela, vende diarios y comenta las noticias. La sociedad no se da cuenta de que no sabe, es buen engañador.

Toda persona, por ser parte del mundo letrado, ha construido ideas y conocimientos sobre lo que las marcas gráficas representan, aunque nunca haya ido a la escuela. Toda persona es marcada por el contexto en el que ha intentado apropiarse de la escritura como objeto cultural, las vivencias y experiencias que ha tenido con respecto a la lengua escrita, cómo ha sido contada, cantada, nombrada por los seres de su entorno. Toda persona es determinada por dichas marcas a concebirse una idea sobre sí misma como lectora, escritora, aprendiz.

¿Qué abre la palabra escrita y la palabra leída?

¿Por qué ha sido motivo de sanción a lo largo de la historia? ¿Por qué ha sido y es motivo de lucha?

¿Qué frontera cruza? ¿Qué línea?

Ingresar al tesoro de la cultura escrita es ingresar a mundos de sentido, de representación, de construcción de identidad, de comunicación, de memoria. Implica habitar otros modos de existencia.

La presente tesis de doctorado busca recuperar caminos que abren a estos mundos posibles vinculados a la apropiación de la lengua escrita en espacios educativos de personas jóvenes y adultas. Caminos que rescatan procesos de lectura y escritura como fenómenos en movimiento, acción, transformación, apropiación creciente a través de la interacción con un objeto de conocimiento social, cultural, lingüístico, identitario.

Porque en definitiva, leer y escribir es ingresar a Otros mundos posibles.

A otros mundos detrás del Mundo.

Y porque investigar es una metáfora en relación a aspectos de la vida que nos conciernen, escuché decir una vez.

La presente tesis busca otorgar a Gabriel, a través de la investigación, un reconocimiento social que de otro modo no obtiene. Él sabe cosas que la sociedad no sabe.

La presente tesis se inscribe en dimensiones académicas pero también literarias, tendiendo puentes entre fronteras que me han marcado como lectora y escritora.

Y que me han transformado como tal.

Agradezco profundamente a todos los seres con quienes he compartido espacios de lectura y escritura a lo largo de la vida, de quienes he recibido textos y a quienes he dedicado otros.

Agradezco desde el corazón a mis maestros y maestras de ahora y de siempre.

Agradezco desde el alma a todos mis ancestros y a todas mis relaciones.

MARCELA KURLAT

(Desde algunos rincones de México, Argentina y Brasil. Años 2013 y 2014)

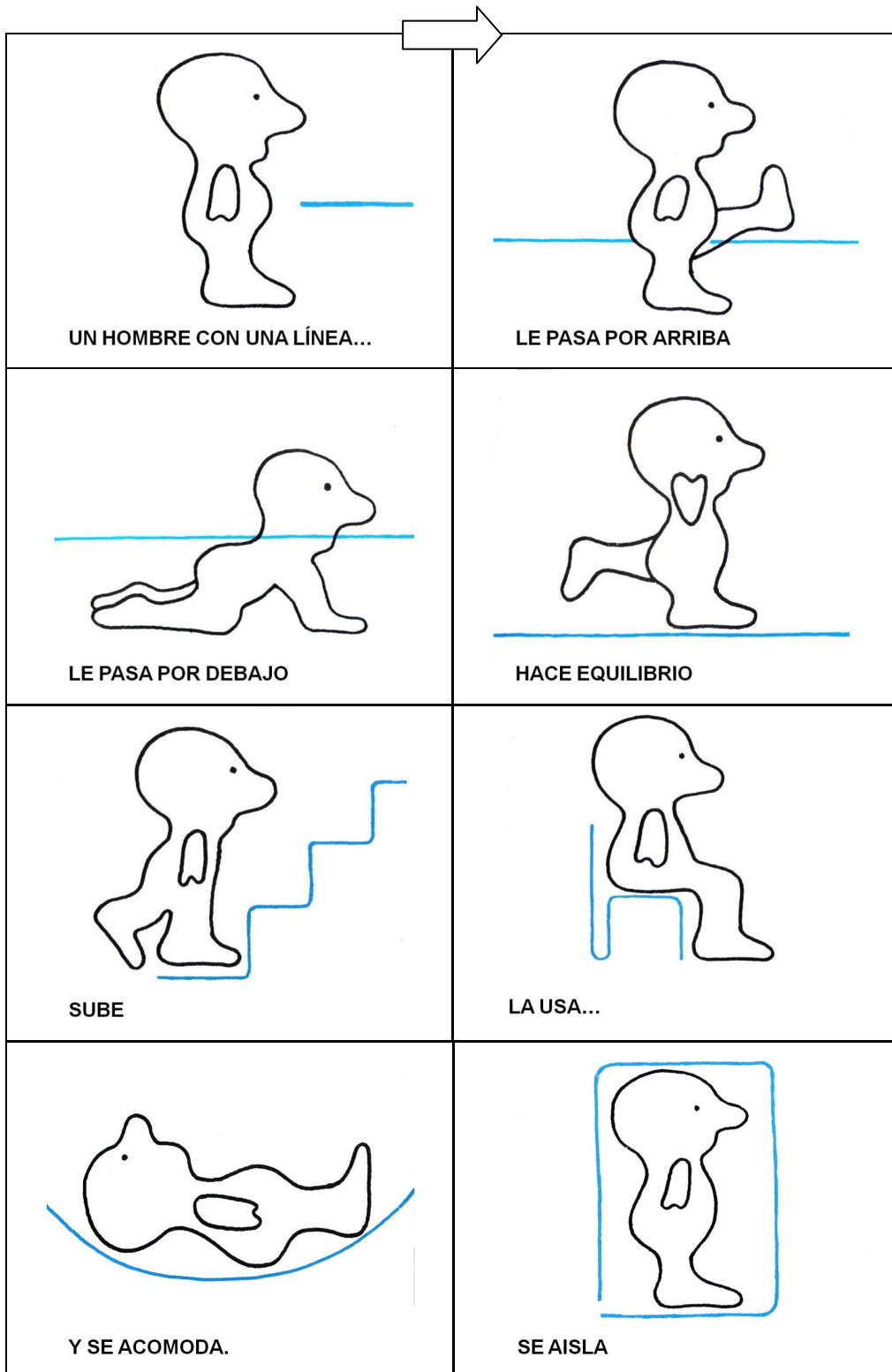
[ ...es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras.

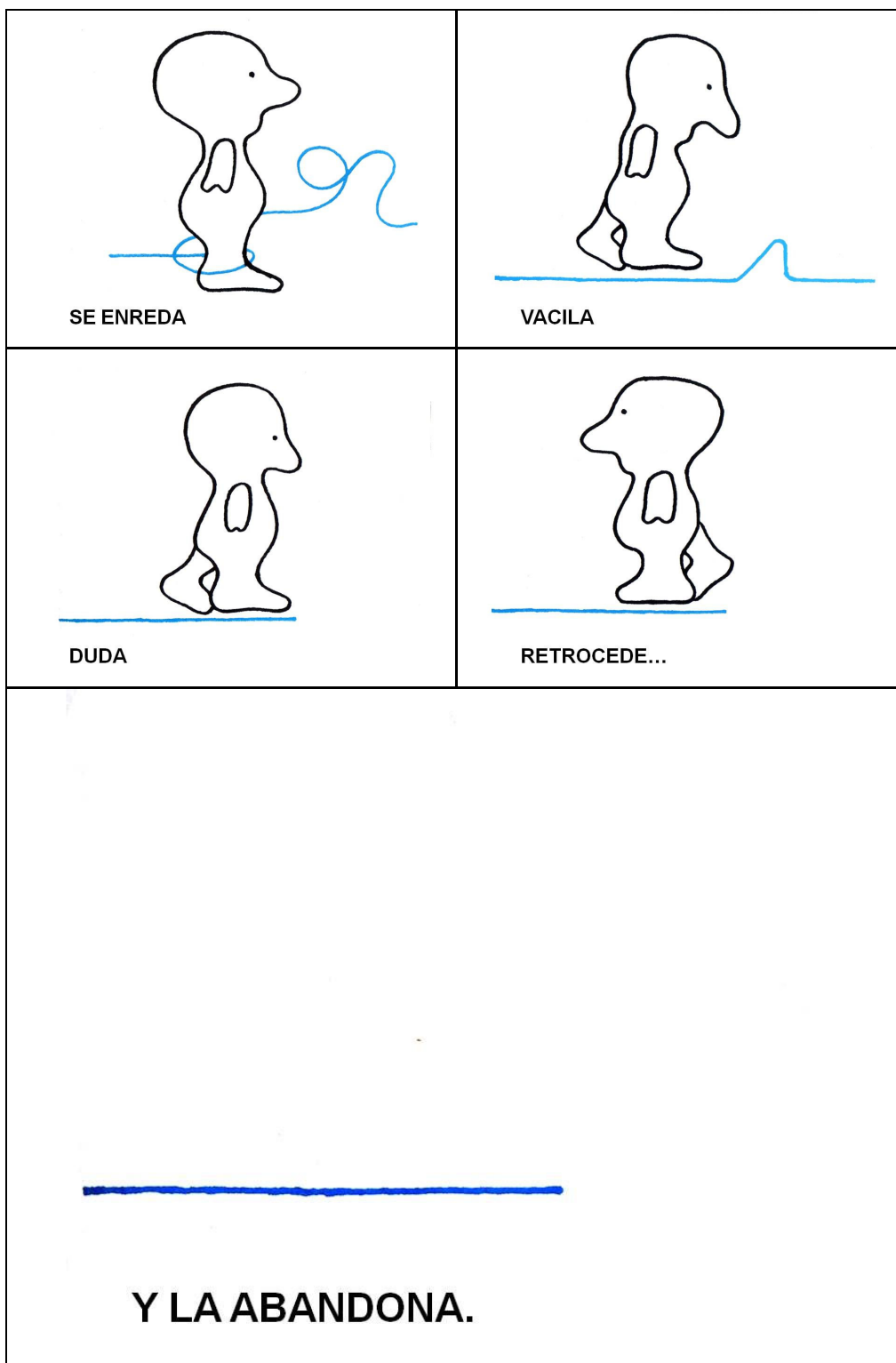
Y un asunto vital, en el que necesariamente están

implicados los maestros y profesores,

aunque no solo ellos. ]

GRACIELA MONTES, *La frontera indómita*





Doumerc, B. y Barnes, A. (2003): *La línea*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

# [INTRODUCCIÓN GENERAL]

CAMINOS DE ESCRITURA

Un estudio sobre procesos  
psicogenéticos, psicosociales y  
didácticos en la alfabetización inicial  
de personas jóvenes y adultas

## Situación problemática

Desde finales de los años setenta se han venido desarrollando numerosas investigaciones desde la perspectiva psicogenética sobre la construcción del sistema de escritura por parte de niños y niñas en diferentes países (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 1982; Tolchinsky y Levin, 1982; Kaufman, 1988; Vernon, 1991; Molinari, 2007). Como afirma Castedo (2010), las mismas han tenido impactos decisivos sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial desde profundas preocupaciones político-pedagógicas por la inclusión de todos los niños y niñas en las prácticas de lectura y escritura. Estas investigaciones han dado un giro a la comprensión de la escritura como un sistema de representación que requiere ser comprendido por los sujetos. Sin embargo, si prestamos atención al devenir de estos niños y niñas a través de las generaciones, el ejercicio del derecho a la alfabetización de toda la población aún dista enormemente del horizonte de inclusión. Aún hoy existen 774 millones de personas analfabetas en el mundo, dos tercios de las cuales son mujeres. En América Latina y el Caribe el analfabetismo abarca a 35 millones de personas jóvenes y adultas, acentuándose tal situación por el hecho de que 110 millones de jóvenes no terminan la escuela primaria (UNESCO, 2008 y 2009). En Argentina, usualmente esta problemática es considerada como residual, dados los supuestos altos índices de alfabetización que caracterizan a la población. Si bien datos oficiales (Ídem) denuncian que la población entre 25 y 60 años que no ha completado la educación primaria en nuestro país es de 1.751.382 personas, las investigaciones de Sirvent agudizan estos datos. Según el censo de 2010,<sup>1</sup> si nos centramos en las personas mayores de 15 años que alguna vez

---

<sup>1</sup> Procesamientos preliminares del Proyecto UBACyT (2011-2014): *Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos*. Dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent y codirigido por la Dra. Sandra Llosa.

Los procesamientos estadísticos se iniciaron en el marco del trabajo de créditos de investigación *Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina: actualización según censo 2010 (INDEC)* (Sirvent y Topasso, 2007), en el que participaron como alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA): Juan Manuel Conde, Ileana Grigoni, Inés Mendonça, Verónica Saffores, Natalia Sangregorio y Melina Silveira, con la coordinación de Paula Topasso.



asistieron a la escuela y ya no asisten, el 12,76% de la población nacional posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de 3.117.102 personas. A ellas hay que sumar las 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa el 1,77% de la población. Si bien en la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje de población con nivel primario incompleto se reduce a un 3,3%, lo que implica a 66.648 personas, si tomamos a la población total de la ciudad de 15 años y más con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el 9% se ha quedado con nivel primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. En la población sin NBI este porcentaje se reduce a un 3%. Los datos son más significativos para el nivel secundario: entre las personas provenientes de hogares pobres, el 56% no ha podido concluir los estudios de nivel medio,<sup>2</sup> mientras que dentro de la población proveniente de hogares no pobres, el 28% está en esa misma situación. Estos datos denuncian la mayor probabilidad que existe para las personas de hogares pobres de no ingresar o solo conocer el nivel primario. Si agregamos a estos datos el hecho de que el censo abarca a la población de entre 15 y 64 años, el número de personas que nunca ha ido a la escuela o se ha quedado con el nivel primario incompleto aumenta aún más. Como plantea Rosa María Torres (2008), parecería que superada la edad de 64 años las personas dejan de ser consideradas sujetos de derecho a la educación.

Es decir, que aunque Argentina sea considerada dentro de los parámetros internacionales con altos índices de alfabetización, esta perspectiva varía según qué se considere estar alfabetizado. La alfabetización es un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, que implica la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas, que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente (Bautier y Bucheton, 1997). Si se considera que la alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que está inmersa, un

---

<sup>2</sup> Aunque en Argentina, desde la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/06), el nivel secundario sea obligatorio, la realidad del ejercicio del derecho a la educación está muy lejos de cumplirse.

proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero y colaboradores, 2009), la situación pasa de “estar dentro de buenos parámetros internacionales” al deber de resolverse desde el Estado un problema urgente y alarmante en el marco del derecho a la educación. Tal como lo ha planteado el Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1999, el derecho a la educación ha sido clasificado

como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es todo esto. También es, en muchos sentidos, un derecho civil y un derecho político, ya que es fundamental, asimismo, para la plena y efectiva realización de esos derechos. En este sentido, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos. Por lo tanto, los derechos a, en y a través de la educación están relacionados con todos los demás derechos humanos. Por otra parte, los derechos de educación no pueden divorciarse de los derechos socioeconómicos más amplios. La consecución del derecho a una educación significativa dependerá de hacer frente a patrones de desigualdad, enfermedades y desnutrición, discriminación y exclusión social (...). En este sentido, los Estados deben comprometerse a poner en práctica marcos jurídicos y de políticas que garanticen el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos para todos y todas. (Declaración Organizaciones de la Sociedad Civil. Foro Internacional de la Sociedad Civil –FISC–, Belem Do Pará, 2009. Traducción: ICAE, 2013: 6)

Desde nuestra perspectiva, el analfabetismo es un claro signo de la desigualdad y exclusión social, íntimamente relacionado con la reproducción del nivel educativo de riesgo<sup>3</sup> y la obturación de procesos reflexivos y de demandas por procesos de educación permanente (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998).<sup>4</sup> Esto significa que, a

---

<sup>3</sup> El concepto de “nivel educativo de riesgo” hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas por este modelo neoliberal en la economía y neoconservador en lo político. Se considera a una persona en situación de riesgo educativo si no ha podido completar la escuela secundaria (ya sea con primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta).

<sup>4</sup> En investigaciones previas de la Dra. Sirvent (UBACyT TL45, F005, F212), se ha trabajado la perspectiva del hecho educativo como “Educación Permanente”: se ha construido un abordaje conceptual orientado a la revisión del concepto de “Educación No Formal”, donde se remarca el concepto de “grados de formalización” en reemplazo de la tradicional expresión “no formal” con el objetivo de describir, explicar y comprender la especificidad del espacio educativo, del más allá de la escuela en su complejidad y en la profundidad epistemológica de su significado. Sobre esta base, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico de construcción individual y social en la vida de los individuos y los grupos, relacionado con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, su transformación en demanda

menor nivel educativo alcanzado, menor adquisición de las herramientas básicas que las personas necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada, lo que se vincula con mayores posibilidades de quedar marginadas de la vida social, política y económica que caracteriza a las sociedades actuales. Asimismo, esta situación se vincula con la obturación de procesos de toma de conciencia sobre los propios derechos y la consecuente posibilidad de demandar el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Aquí nos enfrentamos con el principio de avance acumulativo: cuanta más educación formal se alcanza, más y mejor educación para toda la vida se demanda individual y socialmente (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998).

En perspectiva histórica, la adopción de políticas de alfabetización o de formación básica de jóvenes y adultos desde los organismos internacionales se remonta a 1964, año en que la UNESCO, los Estados miembros y las agencias multilaterales emprenden el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), propuesto en la Segunda Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos realizada en Montreal en 1960 (Belanger y Federigui, 2004). Hasta 1990, las agencias multilaterales y los gobiernos realizan demandas explícitas de “lucha contra el analfabetismo”. Se ha anunciado regularmente para fines de cada década la “erradicación total del analfabetismo”, pero al llegar a los períodos estipulados se han corregido los pronósticos y se ha afirmado que el final de la “calamidad” vendría al concluir la década siguiente.

El año 1990 es proclamado por las Naciones Unidas como “Año Internacional de la Alfabetización”, y se convoca a la Conferencia Mundial Educación para Todos. A pesar del viraje hacia una prioridad absoluta a las políticas de formación inicial básica de adultos, las propuestas no se tradujeron en la realidad de la legislación y los programas en los años que siguieron (Belanger y Federigui, 2004).

El Marco de Acción de Belém afirma que el derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación, y que “la alfabetización es la base más importante sobre la

---

efectiva o social y su conversión en cuestión de tratamiento institucional o político. Se retomará este concepto con mayor profundidad en el capítulo de **enmarcamiento conceptual**.

cual se construye un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos”. (Marco de Acción de Belém, 2009: 2).

El Marco de Acción de Belém ratifica las prioridades plasmadas en la Declaración de Educación para Todos (EPT, 2000), el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (DNUA, 2003-2012) y la Iniciativa de Alfabetización “Saber para Poder” (LIFE, 2005-2015). Sin embargo, también reconoce que no se han cumplido las metas propuestas por dichas iniciativas ni por la anterior CONFINTEA, llevada a cabo en 1997 en Hamburgo:

En muchos países, el analfabetismo de adultos sigue siendo un reto primordial. [...] la tenaz magnitud del reto de la alfabetización es testimonio de que en los últimos años no se han adoptado suficientes medidas ni iniciativas. La persistencia de elevadas tasas de analfabetismo hace pensar en si los gobiernos y los organismos internacionales han hecho lo suficiente en términos políticos y financieros. (Marco de Acción de Belém, 2009: 10, 13)

Desde el plano legislativo a nivel nacional, en el año 2006 se promulgaron en nuestro país la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ambas incluyen acciones específicas de gobierno para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). La primera postula en su artículo 2°: “Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema” (inc. e). La Ley de Educación Nacional, por su parte, otorga condición de “modalidad” a la Educación de Jóvenes y Adultos, en tanto queda incluida dentro de

aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (Art. 17°).

En el artículo 46°, define la modalidad de jóvenes y adultos como aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios así como a brindar educación a lo largo de toda la vida. En el artículo 138°, el Sistema Educativo se responsabiliza por los ciudadanos que no se han

alfabetizado y/o no han finalizado la educación primaria y secundaria. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se asume en los documentos como responsabilidad pública de la que se debe hacer cargo el Estado Federal, que se asume como garante del derecho a la educación y su responsabilidad es indelegable (Documento base, Consejo Federal de Educación –CFE– N° 118/10).

Durante el año 2008 se crea la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país. Como resultado del trabajo conjunto entre los responsables jurisdiccionales y el equipo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, se elaboran en los años sucesivos una serie de documentos base de la EPJA orientados a discutir la política educativa y curricular del área. Estos señalan el deber de “llegar a las mayorías excluidas de la población y atender a su diversidad”, superar la condición remedial y compensatoria que ha caracterizado a la modalidad y afianzar la identidad enmarcada en la Educación Permanente (Documento base EPJA, resolución CFE N° 87/09, Documento base EPJA, resolución CFE N° 118/10). Se reconocen los numerosos conocimientos que los jóvenes y adultos construyen por fuera del sistema educativo, “que les permiten desenvolverse en una sociedad letrada. Por lo tanto, la enseñanza debe dar lugar a las formas de decir y nombrar la realidad de estos sujetos brindando oportunidades para que estos lenguajes se resignifiquen en contextos más amplios y generales.” (Documento base EPJA, 2010: 7).

Se menciona la necesidad “imperiosa” de la formación de educadores de la EPJA que debe ser atendida en forma prioritaria. En el Documento de Lineamientos Curriculares para la EPJA (CFE N° 87/09) se establece el Ciclo de Alfabetización como el primero de los ciclos de formación en el Nivel Primario de Jóvenes y Adultos. El texto asume que

la alfabetización de jóvenes y adultos en tanto práctica social no es solamente la adquisición del código lingüístico o el adiestramiento en una técnica de cifrado y descifrado. Implica principalmente un proceso activo y constructivo del conocimiento como herramienta para la valoración de la identidad étnico-cultural, el análisis crítico del sistema capitalista y la transformación social del mismo, creando condiciones de una vida digna para todos. (p. 10)

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (resolución CFE N° 188/12), promulgado en diciembre del año 2012, establece los siguientes objetivos de la modalidad de educación de jóvenes y adultos: garantizar la alfabetización y la terminalidad del nivel primario y secundario, mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad, fortalecer la gestión institucional. Se plantean las siguientes líneas de acción:

1. Implementación curricular modular que garantice la movilidad y las trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal.
2. Ampliación de la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local.
3. Formación específica para los educadores de la modalidad.

Durante el mes de mayo del año 2013, la Mesa Federal por la Modalidad Educativa de Jóvenes y Adultos vuelve a reunirse.<sup>5</sup> Se explicita que si bien se avanzó en un camino de generación de algunas condiciones y detección de problemáticas vinculadas a la EPJA, estas no se han resuelto, por lo que el encuentro se propone pensar las asignaturas pendientes para crecer en derechos, desde la responsabilidad del Estado de ejercer el derecho a la educación. Se plantea que los datos del censo 2010 interpelan nuevamente a los programas existentes (en referencia al Plan Fines<sup>6</sup> y al Programa Nacional Encuentro. Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos)<sup>7</sup> y que aún la modalidad de adultos se encuentra en una etapa de resarcimiento de derechos. Sergio de la Vega, coordinador del Programa Encuentro, expone que en informes del área los coordinadores y alfabetizadores del Programa mencionan la necesidad de mayor capacitación, la dificultad en el uso de los

---

<sup>5</sup> Al momento de escritura de la presente tesis, no se han publicado documentos como producto de esta reunión. Los datos que se describen aquí pertenecen a las notas tomadas a partir de mi participación en dicha mesa como observadora desde el Área de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>6</sup> El Plan Fines es un plan de finalización de estudios primarios y secundarios, de alcance nacional, creado en el año 2008. Para más información ver <fines.educ.ar>.

<sup>7</sup> El Programa Nacional de Alfabetización Encuentro se ha puesto en marcha desde el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la Década por la Alfabetización (2003-2012) declarada por las Naciones Unidas. Está orientado a personas de 15 años o más y se lleva a cabo por alfabetizadores voluntarios. Dicho programa se implementa desde el año 2004 desde el Ministerio de Educación en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Para más información ver <www.me.gov.ar/alfabetizacion>.

materiales que el Programa propone, la de sostener la continuidad de los alfabetizandos, la de trabajar con la heterogeneidad de los grupos y el pedido de herramientas para la intervención didáctica. Algunas de las problemáticas identificadas son: las cuestiones administrativas obturan los procesos pedagógicos (escasas aprobaciones de convenios, tardanza en su firma, destiempos en la llegada del financiamiento, falta de circulación de información, “caída” de los centros por migraciones internas de quienes se habían anotado una vez que llegan los fondos y la aprobación de los convenios); los siete meses previstos de implementación del Programa no son suficientes, la mera recepción del material no alcanza para que los capacitadores puedan formarse acerca de cómo intervenir en la práctica.

En términos de Educación Permanente, se plantea que el propósito de los planes y programas se orienta a que la educación de jóvenes y adultos pueda verse más allá de la terminalidad de los niveles que han quedado inconclusos. Se postula, además, el efectivo cumplimiento de la resolución del CFE N° 118/10 y el objetivo de llegar al año 2016 con un 0,4% de analfabetismo.

Ahora bien, a pesar de los numerosos discursos nacionales e internacionales sobre la alfabetización, son escasos los estudios que se interrogan acerca de cómo los jóvenes y adultos aprenden a leer y escribir, qué representa el sistema de escritura para ellos en su proceso de alfabetización, cuáles son los conocimientos que han construido a partir de su vida en una sociedad letrada, y en muchos casos, con experiencias de algunos años de escolaridad. Dicho conocimiento permitiría pensar en intervenciones didácticas asentadas en los procesos constructivos de los sujetos. Nuestras investigaciones<sup>8</sup> en el área dan cuenta del abismo existente entre las promulgaciones y la realidad de las prácticas. La educación de jóvenes y adultos en nuestro país suele

---

<sup>8</sup> En referencia a las investigaciones que se desarrollan en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, bajo la Dirección de la Dra. Sirvent, en el que participo como investigadora en formación e investigadora tesista desde el año 2002. Para más información sobre dicho Programa, ver Sirvent, Toubes y Santos (2009), y Sirvent y Llosa (2011).

estar atravesada por condiciones socioeconómicas de pobreza, exclusión y marginalidad. Algunas de las problemáticas identificadas en trabajos previos son:<sup>9</sup>

- La situación de múltiples pobreza que sufren los participantes de la EPJA, se impone con frecuencia sobre aspectos pedagógico-didácticos. En esos casos, la tarea de enseñar es relegada por la necesidad de atender a las problemáticas sociales, asistenciales, económicas.
- Las políticas públicas que regulan el área de la EPJA están caracterizadas por ofertas y programas desarticulados, la ausencia de espacios de participación real de los educadores y de los jóvenes y adultos en la definición de esas políticas y la falta de acciones sociales integrales y universales desde la perspectiva de derechos humanos.
- La falta de formación docente específica, siendo la existente fragmentada y poco pertinente para enfrentar la tarea cotidiana de los educadores, quienes tienden a construir sus propios recursos pedagógicos en soledad, intuitivamente, y con exceso indebido de responsabilidad individual.
- La escasa producción y difusión de conocimientos acerca de las características de los aprendizajes de jóvenes y adultos.
- La escisión entre los técnicos y los educadores en la elaboración de los proyectos educativos, lo que constituye un problema grave por la falta de concordancia entre las propuestas teóricas y la realidad sociopedagógica.

Si bien en los documentos ya citados se menciona la importancia de recuperar los conocimientos previos que los jóvenes y adultos poseen por desenvolverse en una sociedad letrada a lo largo de sus vidas, observamos que los modos de enseñanza en el aula suelen ignorar dicha experiencia, implementándose intervenciones de asociación fonema-grafema que promueven el descifrado, la memorización, la copia de modelos, brindando escasas oportunidades de escritura autónoma por parte de los sujetos y de puesta en acto de sus conocimientos. A su vez, los programas de alfabetización vigentes en nuestro país parecieran basarse en el supuesto de que

---

<sup>9</sup> Proyecto UBANEX “Problemas y necesidades en la formación de educadores de jóvenes y adultos” aprobado por resolución (CD) N° 2450, año 2011. Dirección: Prof. Amanda Toubes e Hilda Santos.



todos los adultos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo, y que no se requiere formación específica de parte de los educadores (dado que solo son necesarios “voluntarios” o “facilitadores”) para promover la construcción del sistema de escritura: además del Programa Nacional Encuentro ya mencionado, el Programa de Alfabetización cubano “Yo sí puedo”<sup>10</sup> es también ejemplo de ello.

Esta situación trae como consecuencia la reproducción del círculo de exclusión en los espacios educativos de jóvenes y adultos: nuestras evidencias dan cuenta de que los que poseen conceptualizaciones menos avanzadas son los primeros que dejan dichos espacios en las nuevas chances educativas (Buitron, Cruciani, Kaufmann y colaboradores, 2008).

Una serie de consultas realizadas por la Dirección de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2013 a todos los educadores de jóvenes y adultos de la jurisdicción, arrojan como resultado<sup>11</sup> en un 90% la demanda de capacitación en procesos de alfabetización inicial de sus estudiantes. Con frecuencia, los educadores y las educadoras de personas jóvenes y adultas plantean dificultades para pensar la enseñanza frente a estudiantes que aún no leen ni escriben convencionalmente.

“Hace años que vienen las señoras y no avanzan nada. Ya no sé qué hacer.”

“Necesito ayuda. No sé cómo alfabetizar a ‘analfabetos puros’.”

“Me produce mucha frustración; me aburro.”

“Hay cosas que no puedo entender... ¿Por qué mi alumno, si busca palabras con ‘a’ e imágenes que empiecen con ‘a’, no la reconoce después, no la retiene, no la puede unir en una sílaba? ¿Por qué si todo el año pasado trabajamos con su nombre, no reconoce todavía las letras y las vocales?”

---

<sup>10</sup> El Programa “Yo sí puedo” ha sido creado por la Cátedra de personas jóvenes y adultas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), dependiente del Ministerio de Educación de la República de Cuba, con sede en La Habana. Llega a nuestro país a través de la Fundación Un Mundo Mejor es Posible (UMMEP) en el año 2003 y se difunde en diversos organismos sociales.

<sup>11</sup> Análisis de la Consulta sobre la versión preliminar de la Propuesta Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, procesamiento propio, año 2013.

“Yo soy otra maestra en adultos. En un primer grado común hubiese trabajado de otra manera, pero acá...”

Estas frases han sido compartidas en diversos encuentros y proyectos en los que he trabajado a lo largo de los últimos diez años. Algunos educadores y educadoras se preguntan:

“¿Qué sentido tiene poder leer y no poder interpretar el texto?”

“¿La compañera que se acerca al centro va en búsqueda de una ‘a’ o de otra cosa?  
¿Estamos hablando de letras o de otras cosas?”

“¿Tiene que ver solo con las letras el proceso de alfabetización?”

“¿Cómo hacer para que la alfabetización sea momento de placer y no de dolor?”

Investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro y equipo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Ferreiro, 1986, 1994; Vernon, 1991, 1997 - tesis, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, 2007; Grunfeld y Siro, 1997; Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2012), realizadas desde la perspectiva psicogenética, han contribuido a echar luz sobre los procesos constructivos que los niños ponen en juego en la apropiación del sistema de escritura como un nuevo objeto de conocimiento, cuyo rasgo central es comprender dicho sistema de representación. Estos autores han denunciado las dificultades que aparecen en las aulas al predominar la visión que los educadores como adultos ya alfabetizados poseen sobre el sistema de escritura (sin partir de las conceptualizaciones que los niños tienen sobre el mismo); la confusión existente entre escribir y dibujar letras, y la reducción del saber del/de la lector/a al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional. Ello conlleva la generación de propuestas didácticas de descifrado, copia, memorización y repetición, considerándose la escritura como un código, una técnica de transcripción. El desconocimiento de los educadores del proceso de aprendizaje de este sistema por parte de los niños es un factor de fracaso escolar. Y en las escuelas de jóvenes y adultos, como afirmamos más arriba, frecuentemente se repite el círculo de deserción.

En este marco, mi investigación para la tesis de maestría en Psicología Educacional<sup>12</sup> se orientó a conocer cómo los sujetos jóvenes y adultos que participan de espacios de alfabetización inicial se apropian del sistema de escritura como objeto de conocimiento, e identificar las semejanzas y diferencias en sus conceptualizaciones con respecto a las encontradas en los niños y en los adultos no alfabetizados a partir de las investigaciones antecedentes ya citadas. Sus resultados han sido la nutriente central de la investigación para la tesis de doctorado que aquí se presenta. La trama de la tesis de maestría invita a pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los conocidos en niños como primera hebra, pero cuyos caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por lo que hemos denominado *marcas de exclusión* y *marcas de enseñanza* (Kurlat, 2011 - tesis), como segunda y tercera hebras de dicho proceso. Las *marcas de exclusión* dan cuenta de los rastros de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del “fracaso” y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Las *marcas de enseñanza*, por su parte, aluden a la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas acerca de lo que es la lectura y la escritura. Por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a “juntarlas” como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es “leer”.

Dicha tesis dejó abierta la necesidad de profundizar en estas hebras desde un estudio longitudinal, siguiendo el proceso de alfabetización de pocos casos durante un período de tiempo prolongado. La segunda y la tercera hebra apuntan a conocer quién es ese aprendiz diferente al niño, fuente de nuevas preguntas: ¿cómo se vinculan estas hebras con los niveles de conceptualización sobre la escritura en

---

<sup>12</sup> “Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos”, tesis de maestría en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent), entregada en diciembre de 2011 y defendida en abril de 2014.

personas jóvenes y adultas? ¿Cómo especifican o particularizan el curso de la hebra 1 tal como se da en la infancia?

Desde la perspectiva teórica nos acercamos al concepto de “restricción” vigente en la Psicología Genética Crítica (Castorina, 2007, Castorina, 2000 y 2005) enmarcando conceptualmente este nuevo contexto de descubrimiento,<sup>13</sup> desde el supuesto de que la apropiación del sistema de escritura es restringida por los contextos que la enmarcan, en el sentido de posibilitar o no dicha apropiación. Las conceptualizaciones que jóvenes y adultos construyen sobre el sistema de escritura estarían condicionadas, por un lado, por el modo en que han vivido a lo largo de los años su analfabetismo, la concepción de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, las estrategias de lectura que han desarrollado, el significado que le atribuyen al aprendizaje del sistema de escritura, entre otros aspectos psicosociales. Las *marcas de exclusión* son comprendidas desde una mirada psicosocial. Por otro lado, desde las intervenciones didácticas, los modos de enseñanza en el aula muchas veces ignoran los saberes que estos jóvenes y adultos ya poseen por haberse desenvuelto en una sociedad letrada durante muchos años, y se implementan intervenciones fonetizantes que pueden obturar los procesos de apropiación del sistema. Es decir, las *marcas de enseñanza* vistas como restricciones didácticas a desentrañar. Analizar ambos tipos de restricciones permitiría generar conocimiento fértil para la construcción de prácticas alfabetizadoras capaces de romper el círculo de exclusión en la educación de jóvenes y adultos, posibilitando el advenimiento de demandas por más y mejor educación.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Siguiendo a Rigal y Sirvent (libro en elaboración), el contexto de descubrimiento abarca dos aspectos: por un lado, el análisis de los factores sociohistóricos e institucionales que constituyen las condiciones de anclaje situacional de una investigación. Por el otro, las cuestiones de una lógica y metodología del descubrimiento que posibilitan al investigador contar con los instrumentos teórico-metodológicos para su búsqueda de problemas, supuestos y esquemas conceptuales con anclaje de realidad. Hacemos referencia aquí al contexto de descubrimiento en este último sentido.

<sup>14</sup> Hago referencia aquí a la trama construida por el programa de investigación en el que se inscribe la tesis, bajo la dirección de la Dra. Sirvent (UBACyT TL 45, 1998; UBACyT F005, 2001; UBACyT F212, 2004; UBACyT F006, 2008; UBACyT 20020100100422, 2010). La existencia de una demanda individual y social es concebida no como algo dado sino como un proceso de construcción histórica individual, social y psicosocial. Las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos de sectores populares suponen un proceso complejo de construcción en el que se encuentran involucrados múltiples aprendizajes, sean o no intencionales (Sirvent, Toubes y colaboradores, 2007). El análisis de los procesos que enmarcan el aprendizaje de la lectura y la escritura

De allí emergen con fuerza las preguntas que constituyen el problema de investigación de la actual tesis doctoral, que focaliza en *las conceptualizaciones que jóvenes y adultos que participan en procesos de alfabetización inicial construyen, según restricciones didácticas y psicosociales. ¿Cuáles son las intervenciones didácticas que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial? ¿Cuáles son los procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial?*

La investigación cobra relevancia académica ante la escasez de estudios existentes en torno a las conceptualizaciones que los adultos construyen sobre el sistema de escritura en espacios de alfabetización inicial y ante la falta de incorporación de los resultados de la investigación científica en el campo de las prácticas del lenguaje al diseño y ejecución de los programas de alfabetización de jóvenes y adultos. Desde la perspectiva epistemológica, el trabajo contribuye a ampliar la producción actual dentro de la tradición de la Psicología Genética, y así da cuenta de la producción intelectual que se constituye bajo ciertas condiciones didácticas y toma forma a partir de procesos psicosociales. De ambas maneras restringen modos de conocer y de apropiarse de los objetos de conocimiento. Desde la perspectiva pedagógica, este trabajo busca reflexionar acerca de intervenciones didácticas que puedan sustentar prácticas alfabetizadoras más potentes. La relevancia social del proyecto se centra en la posibilidad de construir conocimiento que aporte a la reflexión sobre procesos de enseñanza que consideren la perspectiva constructiva de los sujetos y que vehiculicen la posibilidad de considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de

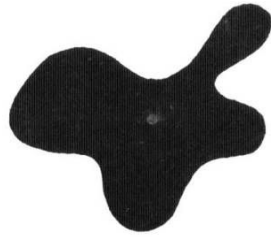
---

en los diversos espacios de alfabetización permite ir identificando pistas acerca del crecimiento del adulto en su mirada hacia sí mismo, hacia el otro, hacia el entorno; una mirada que puede facilitar el reconocimiento de necesidades de saber o de conocer, así como de demandar por el ejercicio de sus derechos, no reconocidos hasta el momento, sobre todo por el atribuirse a sí mismos la culpabilidad de la exclusión. Ese reconocimiento de necesidades puede traducirse en la identificación de demandas por mayor y mejor educación tanto a nivel individual como fundamentalmente colectivo. En este proceso están implicadas instancias de construcción individual y social, relacionadas con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, con su expresión y con la posibilidad de transformarlas en demandas colectivas e incluso de influenciar por ellas a nivel institucional y político.

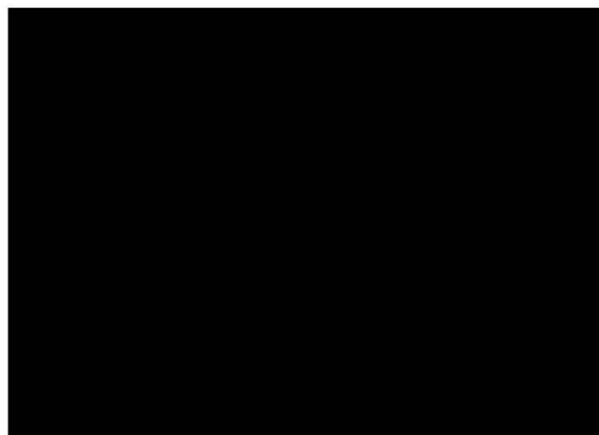
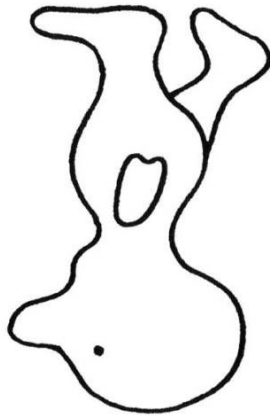
partida lo que los jóvenes y adultos saben sobre este particular sistema de representación, así como las restricciones didácticas y psicosociales que condicionan este saber. Desde la vinculación con el actual Proyecto UBACyT marco,<sup>15</sup> la investigación se propone indagar en los factores involucrados en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con los procesos de construcción de demandas individuales y colectivas por aprendizajes permanentes, desde un posicionamiento ideológico ligado a la alfabetización en particular y a la educación permanente en general como un derecho a lo largo de toda la vida. La investigación prevé la posibilidad de comenzar a incursionar o a explorar de qué manera las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos pueden tener que ver con la construcción de la demanda por más educación, como nuevas condiciones que restringen la construcción de una demanda por educación permanente.

---

<sup>15</sup> Proyecto UBACyT 2011-2014: *Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos*. Dirección: Dra. Sirvent. Co-dirección: Dra. Sandra Llosa.



TRAZA UN BORRÓN...



Y MARCHA CONTRA LA HISTORIA.

[ARGUMENTO  
CENTRAL DE LA  
TESIS]



A partir de la evidencia empírica construida durante el proceso de investigación para la presente tesis de doctorado, se caracterizan diversos procesos didácticos y psicosociales que restringen<sup>16</sup> la apropiación del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas que se encuentran en procesos de alfabetización inicial. Dichas restricciones direccionan, orientan, posibilitan u obstruyen los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura como objeto de conocimiento lingüístico, cultural, social.

A partir del estudio de un único caso, se validan los hallazgos de la propia tesis de maestría (Kurlat, 2011) en cuanto a comprender los modos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas como una *trenza de tres hebras*, que entrelaza los niveles de conceptualización *más genuinos* acerca de lo que la escritura representa (producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento a partir de sus prácticas culturales);<sup>17</sup> las *marcas de exclusión*<sup>18</sup> que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores<sup>19</sup> en particular; y las *marcas de enseñanza*<sup>20</sup> que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales. Dicha amalgama constituye, en casos en los que las *marcas de exclusión* y *de enseñanza* son muy fuertes, un *camino laberíntico de construcción de la lengua escrita*, con idas y vueltas, entrecruzamientos y algunos recovecos que caracterizan de modo particular los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas, lo

---

<sup>16</sup> Restricciones como condiciones que abren un marco de posibilidad, obstaculizan, dan forma a la construcción de conocimientos en contextos específicos (Castorina, 2003; Castorina, Faigenbaum, Clemente y Lombardo, 2007)

<sup>17</sup> Hacemos referencia a los niveles de conceptualización ya descritos en las investigaciones psicogenéticas sobre apropiación del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979 en adelante), que serán profundamente detallados en los capítulos de **antecedentes** y **enmarcamiento conceptual**.

<sup>18</sup> Término que acuñamos en la tesis de maestría para dar cuenta de las marcas de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del “fracaso” y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Para más información ver: Kurlat, 2011.

<sup>19</sup> Se hace alusión aquí a “escritor” y “lector” no en un sentido profesional sino a cómo cada persona interactúa con los textos de la vida cotidiana desde prácticas de lectura y escritura con sentido social.

<sup>20</sup> Este concepto alude a la incidencia de los modos de enseñanza que han contribuido a la construcción de ideas, representaciones acerca de lo que es la lectura y la escritura. Por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a “juntarlas” como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es ‘leer’. Para más información ver: Kurlat, 2011.

que se ha denominado *laberintos de escritura*. Se profundiza dicha trama en la presente indagación doctoral, en la búsqueda por comprender cómo estas marcas inciden en la apropiación de la lengua escrita, a partir del análisis de un caso en profundidad, inmerso en un *laberinto de escritura*, el caso de Gabriel. Se caracteriza su proceso de conceptualización sobre el sistema de escritura según restricciones<sup>21</sup> psicosociales y didácticas, lo que constituye el **argumento central** de la presente tesis que a continuación se describe.

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, el presente ha sido un estudio de un solo caso, el caso de Gabriel: un hombre de 39 años que nunca había ido a la escuela de niño, quien había vivido la mitad de su vida en situación de calle y que se dedicaba al reparto de diarios. Gabriel era un exponente de un *laberinto de escritura*. Sus docentes mencionaban que “no sabían qué hacer” y que Gabriel “no avanzaba”, por lo que pidieron que trabajáramos conjuntamente en la investigación para promover su proceso de alfabetización, intentando comprender su lógica de apropiación de la lengua escrita y sus condicionantes. ¿Cuáles fueron, entonces, los condicionantes identificados, las restricciones psicosociales y didácticas en las que se constituía su proceso de conceptualización del sistema de escritura?

La narración de la vida de Gabriel permitió caracterizar *condiciones materiales de existencia degradadas*, como el desarraigo familiar, la vida en situación de calle, el encierro, la vulneración de derechos y la exposición a violencias físicas y sociales sucesivas y permanentes durante muchos años en su historia. Las mismas parecían haber sido internalizadas por Gabriel dejando *marcas de dolor, humillación y vergüenza* que contribuían a la construcción de una *imagen desvalorizada y negativa de sí*, una identidad surcada por la *negación de la propia existencia* y la *nulidad de sí* como sujeto. Una historia de exclusión y humillación que habría marcado modos de *pensarse a sí mismo como aprendiz, como lector y escritor*. Esta imagen se evidenciaba en el centro educativo, al que había ingresado a sus 38 años, desde la

---

<sup>21</sup> Las restricciones psicosociales profundizan la comprensión sobre las *marcas de exclusión*, mientras que las restricciones didácticas lo hacen sobre las *marcas de enseñanza*. Ello se desarrollará en profundidad en los capítulos de **antecedentes** y **enmarcamiento conceptual**.

*sensación de nulidad sobre sí mismo como aprendiz, la visión temerosa acerca de su capacidad para transitar la escolaridad, la vergüenza, la desvalorización y la culpa, negando los conocimientos y estrategias lectoras* construidos en la vida cotidiana. La demanda efectiva por educación se había dado en un momento de inflexión en su vida, en el que parecía producirse cierta *renovación de sus condiciones de existencia* desde una restitución relativa de derechos: a partir de la llegada a un barrio y el encuentro de un hogar, de ser adoptado y alojado por una familia, la posibilidad de tener alimento diario, un trabajo sostenido a lo largo del tiempo y fundamentalmente, el haber encontrado *lazos afectivos de sostén*, tanto en su nueva vivienda, como en el ámbito laboral. Dichos lazos, sumados a cierta *fuerza vital* en Gabriel, quien había buscado “salir adelante de todas maneras”, habían posibilitado el ingreso a la escuela de adultos, en un proceso percibido por Gabriel como “de independencia”. Este proceso parecía haber modificado la imagen de sí hacia una dirección *más valorada o positiva*. En este marco, la *imagen de los otros significativos sobre sí* (como docentes, empleadores, amigos, familia “adoptada”) habían cobrado relevancia como *motor de ingreso, continuidad o abandono de los espacios educativos* en distintos momentos de su vida. A pesar de haber mejorado sus condiciones de existencia en los últimos años en relación con la primera parte de su vida, la *inestabilidad* y la *incertidumbre* en relación a las mismas promovían su *discontinuidad en la asistencia a clase* y eran parte de su proceso de alfabetización, eran las condiciones en las que el mismo se inscribía. Imágenes contradictorias y en convivencia podían evidenciarse en diversos tránsitos a lo largo del año y medio de trabajo de campo: *la imagen negativa de sí, desvalorizada, dolorida, temerosa, degradada, y la imagen positiva de sí, luchadora, potente, independiente, con ímpetu de aprender y salir adelante.*

Gabriel había llegado a la escuela de adultos con una demanda fuerte de *aprender todas las letras de memoria* como necesidad central para aprender a leer y escribir y “no perder más tiempo”, una idea seguramente construida en su experiencia social. Las docentes la habían asumido como *estrategia de retención* y habían comenzado a presentarlas una a una en el aula al momento de enseñarle. Cobraron centralidad, entonces, *propuestas de enseñanza* basadas en el desarrollo de *habilidades perceptivo motrices de discriminación visual y auditiva, la enseñanza graduada de letras*, atendiendo solamente a las *propiedades figurales del sistema de escritura* (al

*nombre de la letra y al sonido que representaba*). Intervenciones como la apelación a la *búsqueda de idénticos*, la *copia de un modelo*, la *identificación de letras a partir de su forma o su sonido*, la *búsqueda de la producción escrita convencional desde el punto de vista alfabético*, le permitían a Gabriel *conocer las letras y sentirse errado por no colocar todas las letras correspondientes*, pero *limitaban el avance conceptual*, es decir, no lo ayudaban a salir del *laberinto de escritura*, no favorecían procesos de apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito en forma progresiva. Por el contrario, promovían su permanencia en el laberinto, *marcaban modos de concebir la lectura y la escritura* en Gabriel (como por ejemplo, que leer era descifrar y que la copia favorecería avances en la escritura), *reforzaban sus demandas sobre cómo debía ser enseñado* (Gabriel pedía que cada día fuera enseñada una letra diferente o demandaba “hacer sopa de letras” como ejercicio para aprender), promovía la idea de que *mirando, escuchando, repitiendo, memorizando*, aprendería rápidamente a leer y a escribir. A la vez, este tipo de propuestas contribuía a promover una particular *interacción de Gabriel con la lengua escrita*: frente al pedido de lectura de un texto, Gabriel buscaba identificar y nombrar las letras que conocía (deletrear o decodificar), obturando la construcción de sentido sobre el mismo, diciendo que “no sabía leer”; y frente al pedido de escritura por sí mismo, se negaba a escribir desde la justificación de que “se olvidaba las letras”, legitimando la copia como motor de aprendizaje.

En este marco, la categoría *culto a las letras* nació para dar interpretación a lo que sucedía en el aula, para comprender la trama de procesos didácticos y psicosociales que allí se evidenciaban: una enseñanza centrada en la *presentación de letras y su asociación perceptiva*, que legitimaba y retroalimentaba las demandas de Gabriel. Él pedía ser enseñado desde el *culto a las letras* porque estaba convencido de que así iba a aprender a leer y escribir. El *culto a las letras* que caracterizaba un proceso didáctico (en cuanto a propuestas de enseñanza, intervenciones docentes, modos de corrección) se inscribía como proceso psicosocial en la visión que Gabriel tenía de la lectura, la escritura, el aprendizaje. Y al mismo tiempo, en la visión que había construido de sí mismo como aprendiz, lector y escritor: la *inseguridad acerca de sus propias producciones o capacidad de resolución* por “no saber todas las letras” o “siempre comerse letras”; el estar *pendiente de la aprobación o no del adulto* acerca

de sus producciones en función de si estaban o no estaban correctas en relación a la posible *falta de letras*, lo que lo *inhibía de realizar anticipaciones de lectura o a animarse a escribir por sí mismo*. Pero a la vez, se producía en el aula una *inscripción paradójica del culto a las letras*: por momentos, Gabriel mostraba *desesperación, angustia, enojo frente a las letras* (al ver que se “comía letras” o al no hallar las “letras correctas” que se le solicitaban), lo que lo llevaba a construir o a reforzar una *imagen desvalorizada de sí*, afirmando que “hacía todo mal”. Y a la vez, este tipo de tareas de búsqueda de idénticos y copia le daba *confianza y seguridad frente al copiado e identificación de letras*, y lo llevaba a construir una *imagen de avance en el aprendizaje, una imagen positiva de sí como aprendiz*. Por eso, continuaba demandando *ser enseñado en las letras*: este era el modo en que él creía que aprendería “rápido y fácil”.

El *culto a las letras*, por otra parte, obturaba la posibilidad de “leer” al sujeto, de comprender los *niveles de conceptualización más genuinos* e hipótesis que Gabriel había construido sobre el sistema de escritura, desde una perspectiva psicogenética. Si bien en los inicios del trabajo en terreno sosteníamos el supuesto de que Gabriel se encontraba en transición hacia un nivel silábico inicial, su rechazo a la escritura por sí mismo, el responder deletreando a los pedidos de interpretación de las propias producciones y la constante apelación a frases como: “yo no sé”, “soy un desastre”, “soy un burro”, “no me da la cabeza”, nos impedían capturar su lógica de pensamiento desde el nivel de conceptualización en que se encontraba. Sí podíamos ver allí cómo determinadas representaciones de la sociedad sobre las personas “analfabetas” eran internalizadas por Gabriel, cómo las *marcas de exclusión* entraban a jugar al momento de pedirle leer y escribir por sí mismo: el “sentirse ignorante”. Frente a lo que parecía ser una demanda de Gabriel de ser enseñado en las letras (que podía provenir de una *marca escolar* o de una *marca social* como representación construida en su experiencia en el mundo letrado), las docentes respondían ofreciendo este tipo de intervenciones para darle seguridad a Gabriel, como *estrategia de retención*, para “alojarlo y abrirle la posibilidad de aprender”. Sin embargo, también las docentes planteaban que al poco tiempo él quedaba “instalado” en esa modalidad sin poder salir, y ellas quedaban a su vez “embarulladas” en el camino, es decir, en un *laberinto de enseñanza*. A los *laberintos de escritura*

parecían articularse *laberintos de enseñanza*. Las docentes hacían alusión también a sensaciones de *frustración y nulidad en su quehacer*.

A su vez, el *culto a las letras* se contradecía con los conocimientos que Gabriel poseía sobre la cultura escrita y con las estrategias lectoras que Gabriel había construido y utilizaba en su vida cotidiana y laboral. En su mundo extraescolar realizaba anticipaciones de lectura por coordinación de texto y contexto, buscaba pistas para fundamentar qué decía un texto, usaba palabras y frases referentes que conocía de memoria para poder orientarse. El *culto a las letras* contradecía y anulaba su lógica constructiva en el intento de apropiación de la lengua escrita en el aula. En vez de promover conflictos cognitivos que impulsaran reequilibraciones sucesivas, provocaba la centración en *ver las letras* y en *saber de memoria las letras*, inhibiendo la posibilidad de reflexionar acerca de las relaciones entre oralidad y escritura, abrir caminos de regulación y equilibración que promovieran formas más avanzadas de comprensión y apropiación del objeto de conocimiento como sistema de representación. El mundo de la vida y el mundo de la escuela se volvían un abismo.

A partir de este marco y en convivencia con lo anterior, en la búsqueda de *tender puentes entre ambos mundos*, a lo largo del proceso de investigación se realizaron intentos de *pensar la escritura* desde intervenciones basadas en la perspectiva didáctica constructivista que toma como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar (Castedo, 2010). Intervenciones que tuvieron en cuenta sus procesos psicogenéticos. Estos intentos se realizaron a partir del trabajo en sesiones de retroalimentación con las docentes e intervenciones más en el aula, muchas veces en forma espontánea, sin planificación previa y sin continuidad, dadas las condiciones contextuales en las que estábamos inmersas, y dado que no estaba en los propósitos de investigación poner a prueba situaciones didácticas. Sin embargo, también han dejado marcas y han producido transformaciones, tanto en la apropiación de ciertas intervenciones por parte de la educadoras como en el proceso de interacción con la lengua escrita por parte de Gabriel. Dichas intervenciones ayudaron a Gabriel a *reflexionar sobre las relaciones entre oralidad y escritura* y a *producir escrituras más avanzadas*.

En este sentido, como intervenciones *fértiles* en los procesos de escritura, potenciadoras del avance conceptual, hemos identificado en la escritura por sí mismo:

- La anticipación de cuántas letras harán falta para escribir (“¿Cuántas necesitarás para escribir?”).
- La interpretación de la propia producción (“¿Cómo lo lees vos?”).
- La revisión de la propia escritura, la interpretación de las partes de la escritura, la lectura de control y lectura con detención (“¿Hasta ahí qué dice? ¿Qué escribiste? ¿Ya dice o falta?”).
- El uso de palabras referentes para la escritura de nuevas palabras, la construcción de un ambiente alfabetizador con textos seguros que permitan ser fuente de nuevas escrituras (“¿Qué parte de esta palabra te puede servir para escribir la nueva?”).
- La verbalización y escritura de palabras para comparar vínculos entre oralidad y escritura.
- El dar siempre información que permita comparar y agrupar una palabra que empieza como otras, reflexionando acerca del inicio sonoro y la letra correspondiente.

Desde procesos de lectura, las intervenciones *fértiles* identificadas han sido:

- La identificación de un texto a partir de índices cualitativos o cuantitativos en coordinación con información verbal (“¿Dónde dice?” lo que se sabe que dice).
- El pedido de justificación desde las marcas del texto (“¿Cómo te das cuenta? ¿Por qué te parece?”).
- La localización de un texto a partir de la vinculación entre la linealidad en la lectura y la linealidad en la escritura, la lectura a través del adulto para la localización de un enunciado escrito en función del orden en la emisión oral.
- El ingreso al universo de sentido de los textos, que permite hacerse preguntas acerca de lo que la escritura representa, atender a los índices internos de los textos en coordinación con la información verbal.

Gabriel se fue apropiando de algunas intervenciones que lo ayudaron a reflexionar sobre el sistema: comenzó a recurrir a propiedades cualitativas para fundamentar lo que estaba escrito, empezó a preguntar si alguna palabra le servía para la escritura de una nueva e hizo uso de la comparación de partes de la misma para la nueva producción escrita, comenzó a realizar análisis internos de los textos para

fundamentar qué decía, dónde decía y cómo decía, desde propiedades cualitativas; empezó a establecer relaciones entre el orden en la oralidad y el orden en la escritura, comenzó a escribir por sí mismo, realizando verbalizaciones para pensar qué letras “necesitaba” para llevar adelante la escritura planeada. Gabriel empezó a recurrir a las fuentes fiables para su alfabetización.

Gabriel fue avanzando en un proceso de fonetización; génesis vinculada al proceso didáctico en el que estaba inmerso. Ya no pedía solamente “saber las letras”, “ver las letras”, sino que buscaba saber cómo empezaba una palabra, cómo terminaba, cuál faltaba para que estuviera “completa”, qué palabra le podía servir para escribir una nueva. Sin embargo, estos avances pudieron ser identificados en sucesivos análisis del material empírico, mucho tiempo después de finalizado el trabajo de campo. Al momento de estar inmersos en estos intentos de *otras intervenciones*, y en convivencia con estas transformaciones identificadas, se producían *choques de concepciones*, tanto con respecto a Gabriel como en relación con las educadoras, y como consecuencia de dichos *choques*, muchas veces se *invalidaban intervenciones* por parte de las docentes o las mismas eran *rechazadas* por Gabriel. Era tan fuerte la idea de Gabriel acerca de cómo debía ser enseñado (en relación con la copia, la memorización, la *búsqueda de letras*), que las propuestas de reflexión sobre la escritura eran consideradas “no enseñanza”: “¿Qué es esto?” –decía– “Acá yo vengo a copiar. Y una vez que termine varios cuadernos, ahí voy a aprender”.

En el mes de julio de 2013, Gabriel dejó de concurrir al centro educativo. Tanto las docentes como yo misma como investigadora, percibíamos en ese entonces que el avance en Gabriel había sido casi nulo, que no había podido salir del *laberinto de escritura*. Gabriel planteaba: “mejor me quedo donde estoy, esto no es para mí”. La urdimbre de las representaciones acerca de la lectura, la escritura, el sujeto que aprende, la forma de enseñar y de *ser enseñado* desde los diferentes actores del proceso, cobró centralidad al momento de intentar dilucidar la no continuidad de Gabriel en el espacio. Se evidenció con mayor profundidad el entramado psicosocial involucrado en la alfabetización: el sujeto que aprende a leer y escribir y sus ideas acerca de cómo debe *ser enseñado*; las educadoras y sus respectivas ideas acerca del sujeto que aprende, acerca de la escritura y la lectura como objetos de conocimiento y su enseñanza. Ideas que se evidenciaban en el proceso de investigación, mientras



intentábamos implementar intervenciones vinculadas a la perspectiva de las prácticas del lenguaje, desde mi posicionamiento teórico como investigadora. Proceso en el que convivían *ideas viejas* con las *nuevas*, producto de un cambio progresivo en los modos de intervención. Las propuestas desde esta nueva perspectiva muchas veces contradecían la visión de Gabriel de cómo tenía que ser enseñado a leer y escribir, así como las ideas de las educadoras acerca de cómo enseñar. Si bien ellas se apropiaban progresivamente de intervenciones vinculadas a *pensar la escritura*, en muchos momentos del proceso explicitaban concepciones vinculadas a pensar la alfabetización desde la asociación de letras y sonidos, o intervenían desde estas ideas implícitas, es decir, había una consistencia entre las demandas de Gabriel y las concepciones de las docentes sobre la lectura, la escritura y su enseñanza. Las docentes intentaban progresivamente apropiarse de una nueva perspectiva con respecto a la alfabetización, pero la misma se entrelazaba con las ideas elaboradas por ellas a lo largo de su historia como educadoras y que es parte de toda una historia de enseñanza arraigada en nuestras sociedades, vinculada a enseñar las letras, sus sonidos y combinaciones posibles. La imagen de Gabriel y de las educadoras sobre la lectura y la escritura se proyectaba en un mismo sentido en numerosas ocasiones.

Dimos en concebir este fenómeno como un *laberinto de espejos*, en el que la fuerza de las imágenes negativas nos impidió reconocer a cada uno de los actores el proceso que Gabriel estaba haciendo, de avance conceptual, así como el avance de las propias docentes en su proceso de intervención. La sensación de frustración y la complejidad de las condiciones en las que se inscribía la alfabetización impidieron tener una visión de conjunto del camino. Un verdadero *laberinto de espejos* que condensaba múltiples imágenes sobre la lectura, la escritura, la enseñanza, el aprendizaje; que constituía *laberintos de aprendizaje y de enseñanza*, y que a la vez les daba forma o los originaba, en un *círculo vicioso de demandas mutuas no resueltas que volvió a provocar la exclusión*.

Al reescribir el **argumento central** de la presente tesis puedo afirmar que estábamos encontrando un camino, que no nos hallábamos perdidos en un laberinto, sino que el *pensar la escritura* había dado frutos. Pero nuestra propia imagen negativa del proceso (tanto de Gabriel, como de las educadoras y mía propia), fue un obturador importante para objetivar en ese momento todo lo que sí se había abierto en el

proceso de aprendizaje de Gabriel y en el de las docentes con respecto a su enseñanza.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, en la presente tesis doctoral se interpretan los procesos psicosociales y didácticos como *la urdimbre* y *la trama* que da forma a los procesos de conceptualización sobre la escritura. “Urdimbre” es un término derivado del latín *ordiri*, que remite a “preparar los hilos en el telar”; refiere al conjunto de hilos paralelos que forman la base estructural del tejido y que, enlazados con la trama, forman la tela. La urdimbre es la que direcciona un tejido, es la base, mientras que la trama lo atraviesa. Los procesos psicosociales son la base, enmarcan modos de conceptualizar el sistema de escritura, desde formas de pensar los objetos de conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, así como desde la imagen de sí que el sujeto ha elaborado como aprendiz, como lector y escritor. Dichos procesos psicosociales se construyen a lo largo de la experiencia social y en algunos casos también, en experiencias educativas previas (son las *marcas de la escuela*). Sobre ellos se entrelazan, a partir de la demanda efectiva de una nueva chance educativa, procesos didácticos que pueden modificar, remover o reforzar las representaciones del sujeto, inhibiendo o promoviendo el cambio conceptual. Es decir, los procesos didácticos se inscriben a la vez como procesos psicosociales. Según cómo se den los enlaces, se produce determinada direccionalidad, determinado marco para la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

Las condiciones e intervenciones didácticas no pueden pensarse por fuera de los procesos psicosociales, dado que a su vez, se sustentan en modos de concebir el objeto de conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los propios educadores. Es el triángulo entre el sujeto con toda su historia (que implica el procesamiento psicosocial de sus condiciones de existencia y las conceptualizaciones que ha construido acerca del objeto de conocimiento), el objeto de conocimiento mismo y el docente que interviene, también desde su propia historia y concepciones acerca del objeto de conocimiento, acerca de cómo se aprende y cómo se enseña. La didáctica se entrama entonces en las concepciones y conceptualizaciones de los alfabetizandos desde las propias concepciones de los alfabetizadores, promoviendo avances o limitaciones al proceso de apropiación del sistema de escritura, desde la imagen sobre la lectura y la escritura que toda persona ha formado a lo largo de su

vida, desde las imágenes que los sujetos tienen sobre sí mismos como lectores y escritores y en relación a qué creen que se necesita para aprender. En este sentido, se entrama con toda una historia de creencias tanto del educando como del educador, inscribe nuevas representaciones o refuerza ideas previas acerca de qué es leer, qué es escribir, cómo se aprende y cómo debe enseñarse en consecuencia. El cambio conceptual es promovido o limitado en función de las condiciones e intervenciones didácticas, siendo dicho impacto una construcción psicosocial: el sujeto lo asume, asimila, reconstruye, rechaza, al momento de alfabetizarse. A su vez, los procesos didácticos se sustentan en propios procesos psicosociales de los educadores, propias concepciones que pueden converger o diferir con las ideas de los estudiantes, que se ponen en juego y se “negocian” en el espacio educativo. La enseñanza se sustenta pero a la vez tiene efectos sobre los procesos psicosociales: puede inscribir, reforzar o transformar diversos modos de representar la lengua escrita que a su vez condicionan procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura, promoviendo u obturando el avance conceptual.

Los resultados de la presente tesis doctoral, además de enriquecer la comprensión de las hebras ya identificadas en la tesis de maestría, agregan otras complejidades al fenómeno de la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, desde el análisis en profundidad de un caso particular, mostrando maneras posibles en que las restricciones didácticas y psicosociales se entrelazan con la construcción de conceptualizaciones en el adulto sobre el sistema de escritura a lo largo de su proceso de alfabetización.

Este estudio deja abierta la necesidad de indagar a partir de una investigación didáctica propiamente dicha, los efectos de una intervención desde la perspectiva psicogenética constructivista sobre procesos de cambio conceptual en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, que tome como base las restricciones psicosociales y didácticas que aquí se describen. A su vez, esta tesis presenta la

limitación de haber abordado un solo caso, sin considerar las interacciones sociocognitivas entre pares, análisis necesario en futuros trabajos.<sup>22</sup>

La identificación de *intervenciones fértiles* requiere de nuevas indagaciones específicamente didácticas y contextualizadas, que acompañen los propios mecanismos de asimilación de los educadores e identificar las condiciones didácticas de la propia formación que permitan instalar problemas desafiantes e intervenciones para promover un cambio conceptual y de prácticas con respecto a la alfabetización de personas jóvenes y adultas. Si bien este trabajo no ha constituido una investigación didáctica, sí puede ser insumo para la reflexión sobre la enseñanza, la formación de educadores de jóvenes y adultos y la producción curricular, así como el germen de nuevas indagaciones que profundicen en la reflexión didáctica propiamente dicha, poniendo a prueba intervenciones en el aula. A su vez, dado que se ha basado en el estudio de un solo caso, invita a multiplicar y comparar otros casos de análisis en futuras investigaciones, en una tarea colectiva y acumulativa a la que cada nuevo trabajo científico aporta.

---

<sup>22</sup> El/la lector/a podrá conocer las razones del estudio de un único caso en el capítulo 3, de **decisiones metodológicas**.

# [ORGANIZACIÓN DE LA TESIS]

Una primera parte del trabajo describe los elementos implicados en la construcción del objeto de investigación: en el capítulo 1 el/la lector/a encontrará los **antecedentes** recabados, el capítulo 2 corresponde al **enmarcamiento conceptual** en el que se inscribe la tesis y en el capítulo 3 se detallan las **decisiones metodológicas** adoptadas para la construcción de la evidencia empírica, en relación con las tres dimensiones del proceso metodológico (Sirvent, 2007; Sirvent y Rigal, 2008).

En una segunda parte se desarrollan los resultados que sostienen el **argumento central** de la tesis. Para ello, he asumido la idea de que la investigación también es dominio del arte (Stake, 1998; Sirvent, 2012; Levin, 1998) y he tomado varias decisiones para dar forma a este producto científico pero que también es artístico y literario.

En primer lugar, he optado por una lógica de escritura de la tesis que Bertaux (1997) ha denominado la del “hallazgo progresivo de las características del objeto”, ya que este modo

reproduce para el lector el itinerario que ha seguido el investigador y le ha llevado de sus presupuestos iniciales a su comprensión final pasando por sus descubrimientos empíricos, el vaivén de sus hipótesis y la construcción progresiva de nuevas representaciones. Esta lógica es “genética” en el sentido de que señala la génesis del modelo; su presentación adoptará una forma narrativa. (Bertaux, 1997: 119)

Stake (1998: 109) también alude a este modo de escritura de los resultados de una investigación, agregando que cuando se trata de una investigación con estudio de casos, cada vez se habla más de “contar historias”, y uno de los caminos posibles para ello es dar cuenta de cómo el investigador llegó a conocer el caso.

Poder describir en profundidad el proceso de génesis de la estructura conceptual de la presente tesis me resulta consistente con la perspectiva teórica a la que la misma adscribe.

En consecuencia, una segunda decisión: la historia natural de la investigación (Sirvent, 1999a) se irá entrelazando desde el capítulo de **decisiones metodológicas** y

en cada capítulo de resultados,<sup>23</sup> narrando la toma de decisiones y las preguntas que emergieron a lo largo del proceso de construcción de la evidencia empírica. Una de las razones de ello es que llevo la historia natural en el cuerpo: la investigación ha impactado profundamente en mí, me ha movilizado, cuestionado, frustrado, también, al igual que a las docentes en muchas ocasiones. La historia natural da cuenta de mi recorrido, de la historia que fui construyendo y de las decisiones que fui tomando hasta llegar a dar forma al **argumento central**. Vuelvo a recuperar palabras de Stake que fundamentan esta decisión:

El informe puede parecerse a una historia. Los investigadores no dejan al margen su vida habitual cuando observan, interpretan y redactan el trabajo llevado a cabo en el caso. El caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. (Stake, 1998: 115)

Con el predominio de esta lógica, el/la lector/a encontrará, en la segunda parte de la tesis, los siguientes capítulos:

Capítulo 4: **Gabriel y el mundo de la escuela**. Este capítulo describe escenas de Gabriel en el aula, da cuenta de las propuestas de enseñanza vinculadas a la lengua escrita y de cómo estas se inscriben en Gabriel, cómo demanda ser enseñado. Se muestra aquí el *culto a las letras* en sus dos dimensiones: didáctica y psicosocial. Asimismo, este capítulo describe la búsqueda de apropiación de la lengua escrita por parte de Gabriel: sus intentos de comprender lo que se le pide desde el “oficio de alumno” y las conceptualizaciones más genuinas acerca de lo que la escritura representa que se vislumbran en la vida cotidiana del aula.

Capítulo 5: **La historia de Gabriel y sus marcas de exclusión**. Este capítulo contextualiza el caso seleccionado desde las diversas trayectorias de su vida hasta llegar al centro de alfabetización. Analiza las condiciones de existencia que lo han marcado en sus modos de verse a sí mismo como aprendiz, lector y escritor.

---

<sup>23</sup> Usualmente se adjunta al final del capítulo de **decisiones metodológicas** o al final de la tesis, a modo de validación de la construcción de la evidencia empírica que responde al problema de investigación.

Capítulo 6: **Gabriel y el universo de los diarios.** Este capítulo narra un día laboral de Gabriel en su oficio de canillita, la visión de sí mismo como trabajador y las estrategias lectoras que pone en juego en su vida cotidiana, ilustrando dos mundos hasta ese momento inconmensurables: el de la escuela y el del trabajo.

Capítulo 7: **Conceptualizaciones de Gabriel sobre el sistema de escritura.** Este apartado intenta dilucidar los niveles de conceptualización del sistema de escritura que Gabriel ha construido, sus ideas más genuinas acerca de lo que la escritura representa y su *laberinto de escritura*, surcado por las representaciones que tiene de sí mismo como lector, escritor y aprendiz, además de las marcas que devienen del *culto a las letras*.

Capítulo 8: **Pensar la escritura.** En este capítulo se detallan los intentos de “ir más allá de las letras” desde intervenciones basadas en la perspectiva de las prácticas del lenguaje. Se realiza un análisis longitudinal de todo el período de aprendizaje de Gabriel que se ha acompañado, describiendo las intervenciones que lo han ayudado a *pensar la escritura*, los puntos de inflexión en las docentes acerca de cómo concebir la lectura y la escritura, y la convivencia de lógicas sobre cómo pensar la lectura, la escritura, el aprendizaje y la enseñanza en los diversos actores.

Capítulo 9: **Laberintos de escritura, laberintos de enseñanza. Un laberinto de espejos.** Este capítulo sistematiza las concepciones sobre la lectura, la escritura, el aprendizaje y la enseñanza, tanto de Gabriel como de las docentes, que han convivido a lo largo de todo el proceso de investigación. Ilustra también la imagen de sí mismo como aprendiz, lector y escritor que Gabriel ha construido, la imagen de la escuela y de los otros sobre sí mismo. Se caracteriza el “círculo de demandas mutuas” en este *laberinto de escritura y de enseñanza* desde el imaginario construido por los diversos actores.

Capítulo 10: **Conclusiones y discusión.** Se retoma la trama a la luz de la evidencia empírica construida para dar cuenta de la respuesta a las preguntas de investigación, desde los conceptos centrales: el *culto a las letras* y *pensar la escritura*, con sus respectivas dimensiones y propiedades. Se articula dicha trama con las conceptualizaciones construidas en el Proyecto UBACyT marco vinculadas a la construcción de la demanda por educación. Se realizan reflexiones metodológicas en



cuanto al crecimiento desde la investigación acción participativa, mi implicación como investigadora y los desafíos que ha planteado la presente investigación. Se recuperan reflexiones a la luz de los antecedentes analizados y también interrogantes que orientan la realización de nuevos estudios. Se esbozan algunas líneas para pensar en consecuencias pedagógicas a partir de dichas conclusiones, así como también las consecuencias de política educativa y de formación de educadores y educadoras en el área de la EPJA.

El/la lector/a encontrará en respectivos anexos al finalizar el presente trabajo:

- El proyecto didáctico Cancionero que se intentó implementar con las educadoras en el centro educativo en el que se llevó a cabo la investigación (y que no logró llevarse a cabo).
- Las historietas elaboradas sobre la base de los registros de observación, a partir de las cuales se trabajó en las sesiones de retroalimentación con Gabriel.

Hasta aquí las decisiones en cuanto al producto específicamente científico. Y ahora una tercera decisión, vinculada al arte y la literatura: todos los capítulos de la tesis se encontrarán entramados con cuentos, poesías, testimonios, textos históricos, ilustraciones, citas de diversos autores, que posibilitan una nueva dimensión de lectura y de interpretación de los datos, cual “didascalía” de una obra teatral. El concepto de “didascalía” proviene de “enseñanza” en griego y refiere a las instrucciones dadas por el autor para la representación de la obra dramática, o en este caso, para la interpretación de la obra, que también es dramática. Las didascalias son acotaciones entre paréntesis o corchetes vinculadas a las acciones y a los personajes de las diversas escenas de la obra, indicaciones que designan aquello que no está pronunciado por el actor pero que hace a la representación. Algunos autores hablan también de “didascalias internas”, como aquellas indicaciones que aparecen en el propio diálogo de los personajes. En este sentido, las **didascalias** que aquí se incluyen buscan compartir con el/la lector/a un modo de concebir la lectura y la escritura en múltiples dimensiones: histórica, social, cultural, literaria, artística. Permiten contrastar con lo real y crudo del dato científico, mostrando los mundos posibles que se abren a partir de la lectura y la escritura, así como los que se cierran para quienes no tienen acceso a ellas. Buscan ilustrar y metaforizar procesos

psicosociales involucrados en la alfabetización de personas jóvenes y adultas. Promueven pensar en la reconceptualización de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza y su reconstrucción referida a las prácticas sociales de lectura y escritura, desde lo que Delia Lerner (2001) planteó como necesario hace tantos años para la alfabetización de niños y que continúa vigente para la de personas jóvenes y adultas: hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores, preservando el sentido social de las prácticas de lectura y escritura para que los sujetos lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Esta decisión refiere a un procedimiento literario de afección del estilo de escritura que Fals Borda (2012a, 2012b y 2012c) ha denominado “Logos-Mythos” y que alude a la combinación o simultaneidad de dos lenguajes en el mismo texto: los datos “duros” del meollo del relato científico con una interpretación imaginativa, literaria y artística en su “corteza”, que encuadra la información dentro de marcos culturales específicos. Personalmente, la decisión se vincula también con dar cuenta del cambio que el proceso de escritura de la tesis ha provocado en mí en cuanto a la percepción de mí misma como lectora y escritora, el cambio en mi mirada sobre lo que es leer y escribir. Es decir, mis didascalias internas. Y más poéticamente, la decisión refiere a que, como plantea Michèle Petit, “Todo trabajo ‘científico’ es, en gran parte, una autobiografía disfrazada”, y estos años de investigación me han llevado a reconocer y remover mis propios “textos internos”, a recorrer mi “propio camino lector”, como diría Laura Devetach, así como a construir nuevos textos y caminos. Porque “Estamos tejidos en la sustancia de los libros”, como afirma Alfonso Reyes, y porque, ahora desde Michel de Certeau: “Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito”, es que esta tesis aloja múltiples didascalias como hebras que la constituyen.

A modo de homenaje al gran escritor que marcó sucesivos momentos de mi vida en diversos espacios geográficos, Julio Cortázar, esta tesis puede leerse, como su maravillosa obra, *Rayuela*, de dos formas diferentes:

- Salteando las didascalias y solo atendiendo a los capítulos “académicos”.
- Disfrutando del viaje de una lectura de principio a fin, dejándose llevar por los misterios que ofrece una tesis-libro-álbum, en la que el

texto y la imagen son inseparables y construyen una historia en la confluencia entre el lenguaje verbal y visual. Una obra ilustrada en la que las ilustraciones son como “textos de testimonios”, imágenes que “hablan inmediatamente a la imaginación”. (Bertaux, 1997: 55)

Graciela Montes ayuda a poner palabras a esta última dimensión de lectura de la tesis, que invita al viaje académico, artístico y literario, ya que refiere a “la frontera de una ficción que es artificio y verdad al mismo tiempo. Que cala otro territorio... el territorio de libertad que ensancha la vida”. Y porque “El que escribe, como el niño que juega, busca. Busca construirse. Ensaya formas de dominio sobre el universo de las palabras, que le ofrece resistencia, del mismo modo en que el niño que juega ensaya sus dominios, construye lo propio y trata de domesticar al mundo. Se goza cuando se encuentra, aunque lo que se encuentre no sean a veces más que otros caminos para seguir buscando...

*“...Jugar. Escribir. Y leer...”*

*...Y el texto (por fin leído) que nos dice. Que entra en diálogo con lo que somos y, por lo tanto, nos modifica.”*


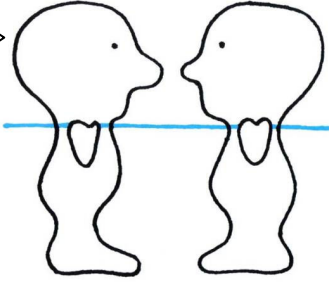
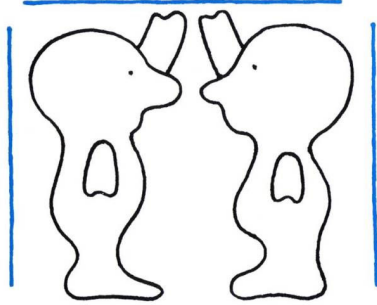
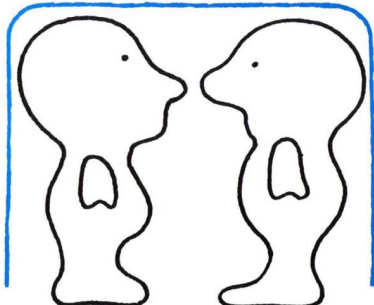
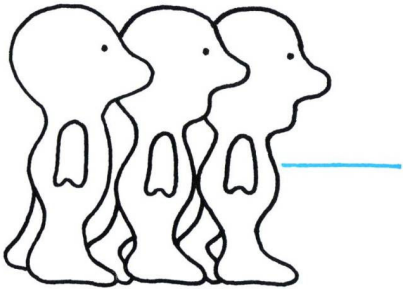
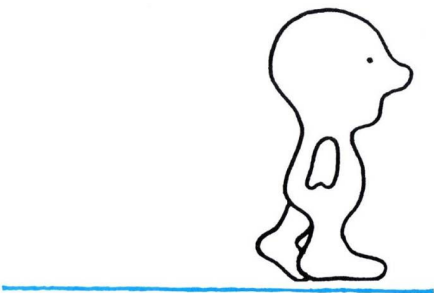
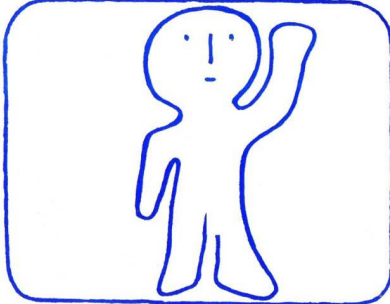
GRACIELA MONTES, *La frontera indómita*

## **Nota acerca de algunas citas en la presente tesis**

La tesis doctoral que aquí se presenta constituye una continuidad absoluta con la tesis de maestría en Psicología Educacional finalizada y entregada en el año 2011 y defendida en abril de 2014. Por lo tanto, comparte aspectos importantes de la situación problemática, el estado del arte, el marco teórico y las decisiones metodológicas que conformaron dicha tesis. La construcción de cada uno de estos capítulos en la presente investigación ha implicado una reelaboración, un enriquecimiento y un ajuste desde el foco abordado para el doctorado. Se hace explícita esta aclaración aquí para evitar citar a lo largo de la tesis cada párrafo que también ha sido parte de la tesis de maestría.

Asimismo, ambas tesis han sido insumo para el área de prácticas del lenguaje del Proyecto Curricular de Adultos de la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, que ha ingresado al Consejo de Educación en diciembre de 2013. Por lo tanto, fragmentos de las tesis forman parte del Proyecto Curricular y viceversa: aportes elaborados para la Dirección luego han formado parte del texto final de la presente tesis.

Hechas estas aclaraciones, se invita al/a la lector/a a sumergirse en el viaje de descubrimiento que ha implicado la elaboración de este texto.

 <p>UN HOMBRE CON UNA LÍNEA PARA MARCHAR</p>	 <p>UNIR</p>
 <p>CONSTRUIR</p>	 <p>COMPARTIR</p>
 <p>MUCHOS HOMBRES CON UNA LÍNEA</p>	<p>PARA      COMPARTIR               CONSTRUIR               UNIR               SOSTENER</p> <p>Y MARCHAR, SIEMPRE...</p>
	 <p>DONDE VIVA EL HOMBRE NUEVO.</p>

# [PRIMERA PARTE]

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO  
DE INVESTIGACIÓN:  
DIMENSIONES DEL DISEÑO

[ Entre las letras y las líneas, y todo en derredor de los  
márgenes vacíos, el espíritu circula libremente ]

NIKOS KAZANTZAKIS

# [CAPÍTULO 1]

## ANTECEDENTES



**E**n el presente capítulo desarrollaré el estado del arte señalando los antecedentes fundamentales en relación con el objeto de indagación de la investigación para la tesis que aquí se sostiene. Describiré los trabajos en educación de jóvenes y adultos que le dieron origen, las investigaciones vinculadas a procesos de alfabetización en adultos desde diversos enfoques y aquellas relativas al proceso de alfabetización en niños y adultos desde la perspectiva psicogenética, así como las investigaciones antecedentes vinculadas al estudio de procesos psicosociales y didácticos que alimentan el marco conceptual y metodológico del presente trabajo.

La lectura de los antecedentes ha sido realizada analizando tanto aspectos sustantivos como metodológicos.<sup>24</sup> Se hará alusión al tipo de contribuciones que aporta cada uno, a qué discusiones introducen en el campo de la alfabetización de jóvenes y adultos, y a cómo han contribuido en mi mirada sobre la construcción del objeto científico.

Es necesario destacar que aún en nuestro país las investigaciones en el área de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) constituyen un campo de vacancia, una deuda que es necesario saldar para que el derecho a la educación se haga realmente efectivo. Un estudio de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (DiNIECE/ME, 2011) sistematiza la producción de conocimientos en torno a dicho campo en Argentina en el período 1999-2009. El documento confiesa que el número de estudios e investigaciones publicados y/o divulgados en el área continúa siendo escaso en nuestro país. De los que han sido relevados, el mayor número corresponde a los clasificados como indagaciones sociopolíticas en torno a la EPJA. Los referidos a la alfabetización de jóvenes y adultos han explorado principalmente la demanda potencial a nivel nacional a partir de datos estadísticos censales, siendo notoria la ausencia de trabajos orientados al nivel primario de EPJA. El documento enfatiza

---

<sup>24</sup> Por *aspectos sustantivos* nos referimos a la identificación en los antecedentes de la contribución de los mismos a la construcción del conocimiento sobre el hecho estudiado. Por *aspectos metodológicos* nos referimos a la identificación en los antecedentes de los procedimientos metodológicos utilizados en la generación de dicho conocimiento (Sirvent y Rigal, 2008).

la necesidad de profundizar y ampliar las investigaciones en torno a los temas de la EPJA, dado que la expansión y acumulación de producciones potenciaría su desarrollo. Además, se considera que avances en este sentido constituirían un aporte específico para el fortalecimiento de los espacios de formación docente especializada, el desarrollo de experiencias innovadoras y, en general, de las políticas educativas de la modalidad. (DiNIECE/ME, 2011: 45).

A dicha área de vacancia intenta contribuir la presente tesis de doctorado.

## 1.1. Investigaciones en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) nutrientes de la investigación para la tesis

Los antecedentes centrales tanto sustantivos como metodológicos que han sido nutrientes de la presente investigación para la tesis de doctorado han sido las investigaciones dirigidas por la Dra. Sirvent, de las que formo parte como investigadora en formación desde el año 2002 (UBACyT TL 45, 1998-2000; UBACyT F005, 2001-2003; UBACyT F212, 2004-2007; UBACyT F006, 2008-2010; UBACyT 2011-2014, EXP-UBA N° 18829/2010). La trama conceptual sobre cultura popular, tridimensionalidad del poder, múltiples pobrezas, necesidades objetivas y subjetivas, demanda potencial, efectiva y social, alfabetismo, educación permanente, biografía educativa, construida a lo largo de los Proyectos UBACyT<sup>25</sup> mencionados y que opera de columna vertebral de los mismos; aporta un marco para la comprensión de los procesos involucrados en la alfabetización de jóvenes y adultos. Como ya se ha adelantado en la descripción de la **situación problemática**, la tesis de doctorado busca contribuir a la reflexión sobre cuestiones que hacen a aspectos centrales de dichas investigaciones referidos a:

- a) la problemática de la situación educativa de riesgo y la búsqueda de ruptura del principio de avance acumulativo, para la cual la alfabetización en jóvenes y adultos es central. Ello significa que, a menor nivel educativo alcanzado, menor adquisición de las herramientas básicas que las personas necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada, lo que se vincula con mayores posibilidades de

---

<sup>25</sup> De aquí en adelante se hará referencia al Proyecto UBACyT en el que se enmarca la presente tesis (o a los diversos proyectos que han alojado a las sucesivas investigaciones en mi formación) como “Proyecto UBACyT marco”.

quedar marginadas de la vida social, política y económica que caracteriza a las sociedades actuales. Esta situación se relaciona con la obturación de procesos de toma de conciencia sobre los propios derechos y la consecuente posibilidad de demandar el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. La apropiación del sistema de escritura podría incidir en la subjetividad del aprendiz, en la construcción de una visión sobre sí mismo que ayude a objetivar el reconocimiento de necesidades y derechos.

- b) la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje en experiencias de alfabetización de diferente grado de formalización, como condiciones que facilitan o inhiben la construcción de demandas por un aprendizaje permanente. En este sentido, tanto los contextos educativos en los que se enmarca la alfabetización como los procesos psicosociales que restringen la construcción del sistema de escritura en la población joven y adulta, podrían ser facilitadores o inhibitorios del proceso de reconocimiento de derechos y necesidades educativas, cuya toma de conciencia es central para la expresión de demandas por el ejercicio de los mismos.

El análisis de las características de las actividades educativas en la dimensión sociopolítica, institucional, del espacio de enseñanza y aprendizaje y psicosocial, puede dar cuenta de los procesos de construcción de demandas (Sirvent y Llosa, 1998; Sirvent y colaboradores, 2006, 2007; Toubes y Santos, 2001, 2006; Buitron, Cruciani y Kaufmann y colaboradores, 2008, Llosa, 2010). Sirvent ha enfatizado la perspectiva psicosocial en el estudio de los procesos de construcción de demandas en sus investigaciones desde la década del sesenta. Dicho marco conceptual es el que orienta los procesos de construcción de la evidencia empírica en la presente tesis (lo que se abordará con detalle en el próximo capítulo).

En este marco, se enumeran algunas de las investigaciones que se han gestado al interior del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente bajo la dirección de la Dra. Sirvent en los últimos cinco años, que son antecedentes directos nutrientes del trabajo de investigación para la tesis doctoral.

Desde mis inicios en la formación como investigadora, el trabajo de iniciación en la investigación: “La biografía educativa de los jóvenes de 15 a 24 años con primaria

incompleta que están en la búsqueda de una segunda chance educativa en el barrio de Villa Lugano”<sup>26</sup> (Kurlat, 2007a), en el que participé durante los años 2003 y 2004, se constituyó en la primera fuente de reflexiones e interrogantes sobre el área de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, como aspectos emergentes de dicha indagación que no estaban previstos ni se vinculaban directamente con el objeto de estudio de aquel entonces. El mismo tuvo foco en los factores que dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa en la población de 15 a 24 años con primaria incompleta en una escuela primaria de adultos en el barrio de Villa Lugano.<sup>27</sup> Se realizó un análisis cuantitativo a través de la aplicación y procesamiento parcial de encuestas elaboradas en el proyecto marco y un análisis cualitativo de algunas de las respuestas abiertas de la encuesta, según ejes de relevancia seleccionados. Se construyeron categorías que permitieron clasificar las respuestas más significativas, para ser compartidas con los sujetos investigados en instancias de participación. La trayectoria educativa de los jóvenes encuestados dejó ver ciertas tendencias que denunciaban aspectos críticos, ya identificados en las investigaciones del Proyecto UBACyT marco: la expulsión a edades tempranas de la escuela primaria común y su relación con el nivel socioeconómico de la población, con el agravante de sentirse los sujetos y sus familias culpables y responsables de su deserción. Se observó la convivencia en las aulas de enormes diferencias en los conocimientos de los estudiantes en torno a la lengua escrita, siendo las propuestas pedagógicas equivalentes para todos, predominando la copia de modelos y la memorización de letras y sus sonidos correspondientes. En este sentido, dicho trabajo de investigación generó en mí el interés por comprender la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje en vinculación con los procesos de alfabetización, y la posibilidad de ruptura de la culpabilidad frente a la exclusión

---

<sup>26</sup> Beca Estímulo UBACyT (2003-2004), bajo la dirección de la Dra. Sirvent, en el marco del Proyecto UBACyT F005.

<sup>27</sup> Dicho interrogante ha sido una pregunta emergente del proyecto marco, que intentó responder a esta pregunta en el universo total de población de 15 años y más en situación educativa de riesgo y a través de dos caminos metodológicos que dan cuenta de un abordaje combinado, cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa, con la introducción de instancias participativas.

que ello podría implicar, como proceso de apropiación de la palabra y de reflexión crítica sobre la realidad para los sujetos.

Mi participación posterior en la investigación “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos, estudio comparativo de casos” (Buitron, Cruciani, Kaufmann y colaboradores, 2008),<sup>28</sup> dio origen al foco de la tesis de maestría en Psicología Educacional, cuyo trabajo se continúa y profundiza en la actual tesis de doctorado. La investigación se focalizó en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de jóvenes y adultos, en el primer ciclo de espacios educativos de diferente grado de formalización en la Ciudad de Buenos Aires. Se realizó un análisis de dos dimensiones: por un lado, las propuestas de trabajo en el aula, y por el otro, se comenzó a indagar acerca de las conceptualizaciones que los sujetos construyen acerca de la lectura y la escritura en dicho contexto. El entramado conceptual construido por dicho trabajo permite comprender algunos aspectos del fenómeno en estudio vinculados al ambiente pedagógico que caracteriza diversos espacios educativos de jóvenes y adultos, la complejidad de las interacciones, la importancia del apego y del vínculo docente-alumno, que enmarcan y son constitutivos de los procesos de alfabetización. Asimismo, se desarrollan aspectos vinculados al lugar de la lectura en el aula, la escritura a través de la computadora y los aprendizajes sociales que se construyen en dichos espacios. En este sentido, tras un año de trabajo de campo en el que se observaron y registraron clases en distintos espacios educativos de jóvenes y adultos, se delimitaron los siguientes focos de trabajo:

- Alfabetización y escritura.
- Articulación de políticas públicas sociales.
- Acceso a la lectura como práctica social.

---

<sup>28</sup> Constituyó un subproyecto del Proyecto UBACyT F006, bajo la dirección de la Dra. Sirvent. Contó con subsidio del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) durante el período 2006-2008. La dirección de dicho subproyecto estuvo a cargo de la Prof. Amanda Toubes.

- El primer oficio para jóvenes de sectores populares: aprendizaje y formación de docentes.
- Problemas y necesidades de formación de educadores en zonas no urbanas. Comparaciones.

El foco “Alfabetización y escritura”<sup>29</sup> se constituyó posteriormente en mi tesis de maestría en Psicología Educacional, que en breve desarrollaré. A partir del mismo y en relación con las producciones escritas en el aula se han identificado las siguientes características: la escritura usualmente relacionada a situaciones de copia, ejercitaciones y descifrado, siendo casi nulas las propuestas de escritura autónoma de parte de los sujetos, y la existencia de cierta inhibición de parte de los alumnos para la producción de escrituras por sí mismos en ausencia de un modelo. El análisis de las escasas producciones autónomas observadas permitió pensar en posibles coincidencias con los modos de conceptualización propios de los niños en su proceso de construcción del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Desde los aspectos metodológicos, a través de un abordaje cualitativo con instancias participativas, se ha trabajado con el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967) para la descripción y análisis de las propuestas de trabajo en el aula. A su vez, se han replicado las entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación clínico crítica propias de las investigaciones psicogenéticas, elaborando y poniendo a prueba un protocolo para la indagación en jóvenes y adultos. Desde los aspectos metodológicos, se retoman los aportes de estos trabajos en relación con la combinación de diferentes modos de hacer ciencia de lo social<sup>30</sup> (Sirvent, 2007; Sirvent y Rigal, 2008): el modo de generación de conceptos (métodos cualitativos e interpretativos) y el modo participativo (con la implementación de sesiones de retroalimentación como instancias de participación).

Como ya se ha mencionado en la descripción de la **situación problemática**, los resultados del proceso de investigación para la tesis de maestría en Psicología

---

<sup>29</sup> Dicho foco fue trabajado en co-coordinación con mi compañera, colega y amiga Valeria Buitron.

<sup>30</sup> Sintéticamente, los autores proponen que existen tres modos de operar en investigación social: 1) el modo verificativo, 2) el modo generativo o de generación de conceptos y 3) el modo participativo (Sirvent, 2007; Sirvent y Rigal, 2008).

Educacional por la Universidad de Buenos Aires, *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*, bajo la dirección de la Dra. Flora Perelman (con beca de maestría UBACyT 2008-2011 bajo la dirección de la Dra. María Teresa Sirvent, encuadrada en el Proyecto UBACyT F006 2008-2010), se constituyó en el contexto de descubrimiento que dio origen al proceso de investigación para la presente tesis de doctorado. El objeto de investigación se orientó a conocer los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas que concurrían a espacios de alfabetización inicial. Los hallazgos centrales (Kurlat, 2011) plantean que los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización construyen niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los encontrados en niños en investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Ferreiro, 1986, 1994; Vernon, 1991, 1997 - tesis, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, 2007; Grunfeld y Siro, 1997; Zamudio, 2008; Vernon y Cano, 2008; Grunfeld, 2012); y con los encontrados en adultos no-alfabetizados (Ferreiro y colaboradores, 1983). Sin embargo, los procesos que atraviesan para dicha construcción constituyen una trama particular, un entretejido entre:

- Las *conceptualizaciones más genuinas* acerca de lo que la escritura representa, producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales.
- Las *marcas de exclusión* que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular.
- Las *marcas de enseñanza* que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales.

Dicha amalgama constituye un camino laberíntico de construcción de la lengua escrita, con idas y vueltas, caminos que se entrecruzan y algunos recovecos que caracterizan de modo particular los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos. La metáfora que se propuso para ilustrar los modos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos fue la de una *trenza de tres hebras*, hebras como fibras que confeccionan un tejido, como filamentos que direccionan cierta trama.

Los resultados del estudio mostraron que no puede pensarse la construcción de las ideas de los sujetos acerca de lo que la escritura representa por fuera de los modos de enseñanza recibidos y de la percepción que poseen las personas de sí mismas tras la experiencia de “fracaso” de la que se sienten responsables.

La convergencia encontrada en los procesos de adquisición del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con los niños se dio en cuanto a: idénticos niveles de respuesta en el análisis al interior de la palabra (el nombre propio); la existencia de niveles de conceptualización presilábicos a alfabéticos; el sostén de hipótesis de cantidad mínima y de diferenciación inter e intrafigural; el pasaje por dificultades de coordinación de las propiedades cualitativas y cuantitativas de las secuencias gráficas para la producción e interpretación de escrituras en algunos sujetos, con centraciones en uno u otro aspecto; la dificultad de escritura de sílabas complejas en los sujetos con un nivel alfabético inicial y procesos de transformación según patrones gráficos conocidos; la similitud en los procedimientos de escritura utilizados por los sujetos en sus caminos de escritura, las verbalizaciones que acompañan dicho proceso y los tipos de denominaciones de letras que se utilizan. Se reencontraron asimismo los hallazgos del único estudio psicogenético realizado con adultos prealfabetizados sobre sus ideas acerca del sistema de escritura (Ferreiro y colaboradores, 1983).

A partir del análisis de los procesos de producción de escrituras (las verbalizaciones y procedimientos de escritura que realizan los sujetos), se observó cómo las marcas de la enseñanza recibida y de la historia de exclusión estarían restringiendo dicha construcción, caracterizando de un modo particular la apropiación del objeto de conocimiento, constituyendo en algunos casos verdaderos *laberintos de escritura*.

Las evidencias dieron cuenta de la dimensión afectiva y su impacto en los procesos de alfabetización, desde lo que se denominó *marcas de exclusión*. Las mismas se adquieren en la experiencia social, que puede incluir o no experiencias escolares previas. Implican procesos psicosociales que dan cuenta del impacto de los hechos de la vida cotidiana en la construcción de representaciones sobre la realidad (Sirvent y colaboradores, 2007; Sirvent y Llosa, 2011), impactos de la exclusión en la construcción de una concepción de sí mismos como aprendices, lectores y escritores.



Los procesos psicosociales involucrados en el reconocimiento de necesidades y demandas educativas y de los correspondientes satisfactores en los adultos, devienen de una historia de construcción a lo largo de la vida, en la que interjuegan un conjunto de aspectos condicionantes de la construcción de sus demandas educativas: las condiciones del entorno vital, la imagen de sí mismos y la representación que poseen sobre los espacios educativos; la propia trayectoria educativa previa; las condiciones del entorno familiar y las condiciones del contexto sociohistórico.

Las evidencias confirmaron también el hecho de que todos los jóvenes y adultos que ingresan a un espacio de alfabetización ya poseen ideas y conocimientos acerca del sistema de escritura al haberse desenvuelto a lo largo de sus vidas en una sociedad letrada. La historia de exclusión que viven, el significado que le atribuyen a la lectura y la escritura y la visión de sí mismos como aprendices estarían actuando como restricciones en los modos de apropiación del sistema de escritura en estos ámbitos. Es la gran diferencia con respecto a los hallazgos de las investigaciones con niños: a los jóvenes y adultos con baja o nula escolaridad se les ha hecho “carne” la idea de que no saben, *no les da la cabeza* y no pueden. Inhibición, angustia, duda, dependencia de los docentes considerados como los *dueños del saber*, desconfianza de las propias producciones, desestimación de los propios conocimientos. Las conceptualizaciones que construyen sobre el sistema de escritura estarían condicionadas por las marcas que la exclusión ha dejado en sus vidas y el modo en que han vivido a lo largo de los años su analfabetismo, las estrategias de lectura que han desarrollado, el significado que le atribuyen al aprendizaje, entre otros aspectos psicosociales, lo que quedaba abierto como necesidad de indagación en investigaciones futuras (y que la presente tesis retoma). La naturalización de cierta “esencia” adjudicada a sí mismos (“No tengo cabeza”; “Parece que yo no ponía atención cuando me enseñaba mi maestra”; “Como tengo problemas de la cabeza...”; “En esa época yo era muy rebelde, nunca aprendí”; “Porque dice la maestra de mi hija que soy dura para escribir”), ha emergido como visión obturadora de la posibilidad de aprender y de la objetivación de las situaciones de dominación vigentes en la sociedad actual. Las teorías del déficit asimiladas por los sujetos investigados, como representaciones sobre la inteligencia, creyéndose “deficientes”, ideas que escapan a la consciencia individual y se reiteran en diversos espacios de trabajo en nuestra experiencia de investigación (Kurlat, 2007b). Se

imponen con fuerza a los individuos, y les ofrecen un *modo de ver las cosas*, lo cual condiciona la percepción y las vivencias sobre ellos mismos, proporciona un marco para interpretar los motivos de deserción de la educación en su infancia desde la propia culpa o incapacidad y restringe a los sujetos en la visión de sus posibilidades de aprender. Las *marcas de exclusión* dan cuenta de la relación dialéctica entre el orden sociohistórico y los sujetos en la esfera educativa de la escuela y de los aprendizajes sociales del “más allá de la escuela” (Sirvent y colaboradores, 2007; Sirvent, 1992; Llosa, 2007).

En relación con los espacios educativos, la investigación de maestría sostuvo que las ideas de los sujetos también están restringidas (condicionadas, limitadas, direccionadas, posibilitadas u obstaculizadas), por las características de los contextos en los que las mismas se construyen. Las *marcas de enseñanza* se adquieren a través de las intervenciones didácticas, son efectos de la enseñanza. Los procedimientos y verbalizaciones que los sujetos desplegaban en las entrevistas clínicas para la producción de escrituras habían podido observarse como intervenciones de enseñanza en los espacios educativos, de los que los sujetos parecerían apropiarse. Son las condiciones didácticas que también estarían restringiendo los procesos de conceptualización, arista que también quedaba abierta como necesidad de indagación a futuro (aspecto que a la vez retoma la presente tesis).

Una reciente investigación que también se constituyó en subproyecto del Proyecto UBACyT marco es la tesis doctoral de Sandra Llosa (2010), un antecedente central que nutre el encuadre conceptual de la investigación para la presente tesis, así como la reflexión acerca de las decisiones metodológicas adoptadas. Dicha investigación se orientó al estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de las demandas por EPJA a lo largo de la vida, procesos que permiten comprender el devenir de las demandas educativas por parte de los jóvenes y adultos, a la luz de la historia de sus vidas en su contexto sociohistórico. Se trabajó desde un abordaje metodológico biográfico, enfatizando el modo de operar cualitativo para la generación de categorías conceptuales. El estudio implicó la selección de dos casos, mujeres de sectores populares con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado, residentes en los barrios de Mataderos y Villa 15. Al igual que la presente tesis, el trabajo de Llosa se enmarca en el Programa de Desarrollo

Sociocultural y Educación Permanente, “La educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IICE-UBA), compartiendo el propósito de generar conocimientos científicos que sirvan de base para elaborar reflexiones en torno a las posibilidades de una intervención pedagógica facilitadora de la formulación de demandas educativas desde la perspectiva de la educación permanente.

A partir de un análisis diacrónico de los procesos de construcción de demandas en los casos seleccionados, buscando identificar y comprender los principales procesos psicosociales involucrados en su devenir histórico a lo largo de la vida, así como diferentes aspectos que dan cuenta de dicho devenir; en articulación con un análisis sincrónico y categorial de los procesos psicosociales identificados, procurando indagar de qué manera estos aspectos interjuegan en tanto condiciones de dichos procesos, los resultados de la investigación presentan los procesos de demandas por EPJA en un devenir histórico de construcción a través de la sucesión de marcos vitales a lo largo de la vida. Estos implican procesos psicosociales centrales de: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EPJA como satisfactores y la realización de las aspiraciones educativas (Llosa, 2010). A su vez, el devenir de estos procesos psicosociales configura una secuencia de distintos tipos de procesos de construcción de demandas por EPJA, distintas modalidades de demandar por EPJA que, apoyadas en el pasado, se proyectan hacia el futuro. Las condiciones del entorno vital, que incluyen a su vez las condiciones de las trayectorias educativas y el aprender a demandar; las condiciones del entorno familiar y vincular cercano; las condiciones del contexto sociohistórico barrial y regional interjuegan como condiciones que hacen a la concreción de los procesos psicosociales centrales.

Algunos de los interrogantes planteados por Llosa en relación con el devenir de las demandas por más y mejor educación orientan la investigación para la presente tesis desde los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: ¿cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura en esta población? ¿Cuáles son los procesos psicosociales involucrados en situaciones concretas de vida que restringen la apropiación del sistema?

Dicha tesis ha permitido también tomar decisiones metodológicas en cuanto a instrumentos de obtención y análisis de datos como la entrevista biográfica, la elaboración de un itinerario biográfico (Berteaux, 2005, citado en Llosa, 2010), la identificación de personas referentes para el caso estudiado en el presente trabajo. Dichas decisiones serán detalladas en el capítulo correspondiente.

Las investigaciones previas dirigidas por Sirvent (UBACyT TL45, F005 y F212), por Toubes (subproyecto dentro de UBACyT F212), la investigación de Llosa (2010) y mi propia tesis de maestría (Kurlat, 2011) demuestran la fertilidad del Método Comparativo de Glaser y Strauss para la observación y análisis de situaciones de enseñanza, así como para la identificación de procesos psicosociales en la población estudiada. Para el abordaje de las instancias participativas, se toman como antecedentes los desarrollos de Sirvent ya citados; Llosa (2000), y Sirvent, Llosa, Lomagno y colaboradores (2005), en los que se describen los procesos de diseño e implementación de sesiones de retroalimentación con los participantes durante las investigaciones. Estas **decisiones metodológicas** también serán detalladas en el capítulo correspondiente.

## 1.2. Investigaciones vinculadas a procesos de alfabetización en jóvenes y adultos

### 1.2.1. Desde una perspectiva histórico-política

A nivel internacional, el estudio más amplio que se ha llevado a cabo en los últimos tiempos en el área de la EPJA es el de Belanger y Federigui (2004) con el apoyo de UNESCO, en veinticuatro países que representan a todas las regiones del mundo. Constituyó un análisis transnacional sobre la base de análisis nacionales de ciento veintidós políticas referidas a la EPJA: enunciados de política, legislaciones, decisiones gubernamentales. Las políticas de educación básica y alfabetización analizadas en la investigación fueron las adoptadas luego de la Conferencia de Jomtien (Tailandia) sobre la Educación para Todos, organizada en 1990 por el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Allí se declaraba que los programas de alfabetización son indispensables para responder a las necesidades

variadas de los adultos, recordando en una reunión cumbre posterior que los países debían mejorar e incrementar los programas de alfabetización y de EPJA.

Si bien luego de la Conferencia la formación básica de adultos se convirtió en un objetivo mayor en todas las regiones del mundo, el estudio denuncia que las propuestas no se tradujeron en la realidad de las políticas y de los programas. Más grave aún, estos últimos han tendido a ejercer una función de “selección y exclusión” (Fingeret, 1992 en Belanger y Federigui, 2004: 256), dado que no reconocen los diversos usos de la lengua escrita que responden a la variedad de contextos, situaciones lingüísticas, culturales, étnicas, geográficas, propias de los distintos medios sociales. Si bien se reconoce que el discurso alrededor de las concepciones de alfabetización se ha transformado (ya no se definen las poblaciones objetivo por sus “déficits”, carencia de las competencias demandadas, ignorancia de los saberes exigidos, falta de capital cultural definido, ni se habla de “extirpar una patología”); la inserción de la alfabetización dentro de la perspectiva a lo largo de toda la vida tampoco se ha logrado. Si bien se tiende a retomar la perspectiva de los sujetos en el acto de aprender, en el “desbloqueo” y la prosecución de las biografías educativas en donde el aprendizaje de la comunicación escrita se inserta dentro de un contexto particular y se ejerce según secuencias y rumbos variados, los informes de evaluación y los análisis convergen en que:

Los adultos insisten cada vez más para que se tengan en cuenta sus experiencias, sus competencias, su aprendizaje anterior, y más fundamentalmente, sus objetivos y sus identidades. ¡Los individuos y las comunidades locales tienen una historia educativa que no comienza más con la alfabetización como la de América con la llegada de Colón! (Belanger y Federigui, 2004: 259)

No hace falta agregar nada más acerca de los desafíos que deja planteado este estudio a nivel mundial, en pos del ejercicio del derecho a la educación para todas las poblaciones.

En cuanto a estudios históricos con foco en la alfabetización de jóvenes y adultos en nuestro país, el documento de la DiNIECE citado al comienzo del presente apartado reconoce como principal referencia los trabajos de Lidia Rodríguez realizados en la década del noventa, dado que “priorizan el análisis de los discursos y sentidos pedagógicos de la EPJA, entendidos como producciones históricas en disputa por la

hegemonía” (DiNIECE/ME, 2011: 16). Dichos estudios se basan principalmente en el análisis de fuentes documentales, información censal, artículos y declaraciones de organismos nacionales e internacionales, con el propósito de echar luz sobre la propuesta pedagógica dirigida a los adultos en Argentina desde una perspectiva histórica. En uno de sus trabajos más difundidos, Rodríguez afirma que

la propuesta de educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo [...] es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” a los hijos de gauchos, inmigrantes, “cabecitas”, obreros, marginados, aborígenes; en un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos”. (Rodríguez, 1997: 291)

Los sujetos de la educación de adultos se constituyen según dicha autora en “marginados educativos”, quedando relegados en el discurso pedagógico de la modernidad. Estos antecedentes aportan a pensar quiénes son los sujetos con los que hoy nos encontramos en las escuelas de jóvenes y adultos, atravesados por una historia de exclusión.

En esta misma línea, los trabajos de Brusilovsky denuncian que la educación de jóvenes y adultos es un eufemismo para referirse a la educación de sectores populares (Brusilovsky, 2006; Brusilovsky y Cabrera, 2008). Sus trabajos se centran en procesos de oferta y demanda por educación. Analizan y caracterizan la educación escolar de adultos identificando tendencias institucionales en la EPJA.

Un grupo de estudios que analizan programas de alfabetización implementados en nuestro país en diferentes periodos, generan conocimiento acerca de las políticas del área desde una perspectiva histórica. El análisis de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) implementada en 1973, da cuenta de una “propuesta innovadora anclada en el saber popular” (Tosolini, 2011), que recupera el “método psicossocial” de Paulo Freire y se enmarca en los debates desarrollo-dependencia de las décadas del sesenta y setenta. La educación aparece ligada al proceso de reconstrucción nacional y la educación de adultos orientada a los sujetos marginados y los trabajadores. Se propone como parte de una “pedagogía nacionalista popular liberadora”, implementando “Centros de Cultura Popular”. Dicha campaña es interrumpida en 1974 tras la muerte de Juan Domingo Perón,

producto de contradicciones y luchas entre diversos sectores del movimiento peronista. Dado el corto período de implementación de la Campaña y sus condiciones de interrupción, se desconoce el impacto que la misma tuvo en relación a los objetivos planteados.

Wanschelbaum (2010) realiza un estudio sobre el Plan Nacional de Alfabetización (PNA) implementado en nuestro país en el período de recuperación democrática que se inicia en 1983. Dicho trabajo parte de la preocupación entre el vínculo educación-democracia en el campo de la EPJA. Los resultados de su indagación identifican cómo los orígenes históricos de la EPJA y su desarrollo hasta la actualidad ratifican procesos de diferenciación educativa: “Los destinatarios de la modalidad resultan ser, por tanto, aquellos sujetos que el discurso pedagógico hegemónico construye como ‘los fracasados’ y que, en su gran mayoría, pertenecen a los sectores sociales desfavorecidos” (Wanschelbaum, 2010: 84).

La autora sostiene que el PNA como política de Estado se sustentó en un enfoque educativo compensatorio, iniciativa que no pudo resolver las desigualdades en las posibilidades de escolarización de la población adulta.

Todas las investigaciones antecedentes coinciden con una visión del sujeto alfabetizando como “marginado”, “fracasado”, integrante de los “sectores populares” fruto de procesos de desigualdad educativa que continúan dejando huellas en la actualidad. Los programas de alfabetización implementados a nivel mundial y nacional desconocen los conocimientos que los sujetos ya poseen, “bajando” líneas de acción para estas “masas populares marginadas”. Las huellas de la desigualdad podrían ser constitutivas de los procesos de apropiación del sistema de escritura, lo que se intenta capturar en la presente tesis como procesos psicosociales que restringen los procesos de alfabetización en la población estudiada.

### **1.2.2. Desde una perspectiva pedagógica**

Durante el periodo 2006-2007 se realizó un estudio conjunto entre el CREFAL (con sede en México) y el Instituto Fronesis (Ecuador), sobre la alfabetización y el acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en nueve países de América Latina y el Caribe. El trabajo implicó visitas a centros de

alfabetización, a programas de promoción de la lectura y la escritura y la observación de los contextos de vida y prácticas cotidianas de las personas participantes en ellos. El estudio cualitativo etnográfico consistió en más de ciento veinte visitas a cerca de cuarenta centros de alfabetización y programas de lectura y escritura en los siguientes países de la región: Argentina, Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú, México, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Sus hallazgos proponen reflexiones sobre el campo de la alfabetización y muestran la necesidad de cambios importantes en la investigación, el diseño de políticas públicas y programas de lectura y escritura: “La mala calidad de la oferta escolar, el crecimiento demográfico y la pobreza extendida de la población se agregan a la problemática del analfabetismo, haciendo de la alfabetización de jóvenes y adultos una tarea de nunca acabar” (Torres, 2008: 7).

El documento reconoce que las personas analfabetas han sido excluidas o expulsadas del sistema escolar y negadas en su derecho a la educación, principalmente por su condición de pobreza:

En todo el mundo, el analfabetismo coincide con la pobreza. Los países más pobres –o con la peor distribución de la riqueza y el ingreso– tienen las tasas más altas de analfabetismo. El analfabetismo afecta por lo general a los sectores y grupos en mayor situación de desventaja: zonas rurales y apartadas, mujeres, grupos indígenas, personas mayores. (Torres, 2008: 8)

El trabajo postula la necesidad de realizar investigaciones cualitativas dado que las decisiones de política vinculadas a la alfabetización de jóvenes y adultos se basan fundamentalmente en información estadística, sin atención al conocimiento teórico y práctico generado en las experiencias particulares, las prácticas efectivas de alfabetización, las realidades de los actores que en ellas participan, en los niveles local, nacional, regional, global. Asimismo, se denuncia la escasa atención a los aspectos pedagógicos en las investigaciones que se llevan a cabo en el área de la EPJA.

En nuestro país, el estudio ha implicado el análisis de la implementación del Programa “Yo sí puedo”, y del Programa Nacional “Encuentro. Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos”. Los resultados publicados, sin embargo, corresponden a un análisis general de la región. Algunos de los hallazgos en dicho nivel son: la débil información y visibilidad de la Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012) coordinada por Unesco; la falta de



implementación de la “visión renovada y ampliada de la alfabetización” con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, promovida en el Documento Base de la Década (Dakar, 2000); la superposición de las diversas iniciativas de Unesco tales como la Década de Alfabetización, Educación Para Todos, la Iniciativa de Alfabetización “Saber para Poder” (LIFE) y la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA); la presencia de un laberinto de programas en los diversos niveles, operando sin coordinación y entrando muchas veces en competencia, con el consecuente desperdicio de recursos y potencial de trabajo. Desde la dimensión pedagógica, algunos de los resultados denuncian: una renovada batalla por “el método” de alfabetización, en ausencia de un marco pedagógico holístico; la falta de articulación entre la alfabetización de niños y la alfabetización de adultos; la presencia de métodos fonéticos de enseñanza de la lectura y la escritura que se consideraban superados; retrocesos en términos de contenidos, diálogos, pensamiento crítico y conciencia social usualmente vinculados a la alfabetización de jóvenes y adultos en la región; la presencia de “facilitadores” junto a “educadores ausentes” que enseñan a través de la radio, la televisión, el video.

Los centros de alfabetización de jóvenes y adultos son altamente heterogéneos en términos de edad, niveles de educación y escolaridad, lenguas y culturas; mientras que las políticas y programas se diseñan en base a modelos y estrategias homogéneos, ignorándose el conocimiento previo de los participantes en materia de lectura y escritura. En palabras de Rosa María Torres: “todos son aceptados y dados por analfabetos al inicio, sin demasiado interés en reconocer niveles y competencias específicas, y diseñar estrategias específicas para organizar grupos, metodologías y materiales diferenciados” (2008: 23).

Asimismo, se observan caminos paralelos, sin contacto entre sí, entre la alfabetización y la promoción de la lectura. La primera aparece ligada al “sector educativo”, mientras que la segunda al ámbito de “la cultura”. La autora afirma en las conclusiones del trabajo:

Las prioridades en el campo de la alfabetización permanecen al revés. Las áreas rurales, los grupos indígenas y los adultos mayores continúan siendo discriminados –precisamente las áreas y grupos en los que el analfabetismo es más alto en la región– o atendidos en las peores condiciones. La introducción de las modernas

tecnologías refuerza esta tendencia, dada su inadecuación para las áreas rurales [...]. Considerando que la población analfabeta y al margen del sistema escolar es por lo general la más pobre entre los pobres, la que enfrenta los problemas más críticos de necesidades básicas insatisfechas, la educación una de ellas –las políticas y medidas tomadas en nombre de la equidad social deben priorizar dichos sectores y grupos y hacerlo con políticas integrales, económicas y sociales y no solo educativas–. (Torres, 2008: 23)

En relación con el análisis específico de programas que están siendo implementados en la actualidad en nuestro país, Andini realiza un estudio acerca de las características que asume el Método Cubano de Alfabetización “Yo sí puedo” en la ciudad de Córdoba (Andini, 2011). Describe las tres etapas que postula el Programa para la enseñanza de la lectura y la escritura en jóvenes y adultos, implementadas a lo largo de tres meses a través de “tele-clases” y un voluntario “facilitador”. Ellas son:

- a) *Adiestramiento o aprestamiento*. Comprende las diez primeras clases. Se realiza un trabajo visual y motriz, se enseñan las vocales y la representación gráfica de los números del 1 al 30.
- c) *Enseñanza de la lectura y la escritura*. Comprende cuarenta y dos clases en las que “se busca transmitir el contenido, es decir, una letra o fonema de acuerdo a la frecuencia de uso idiomático. A cada letra le corresponde un número. Luego del estudio de cada uno de los fonemas se introducen las dificultades que presenta el idioma y las combinaciones trilíteras o más”. (Andini, 2011)
- d) *Consolidación*. Se prevén trece clases dedicadas a la ejercitación y evaluación del aprendizaje. Esta etapa tiene por objetivo la “fijación” de conocimientos a través de ejercicios de repaso y redacción.

Andini afirma que los asesores cubanos plantean que se ha demostrado la utilidad de este método para la transmisión del “código” de lectura y escritura en un período relativamente corto y con escasos recursos humanos. La autora se interroga, recuperando los planteos teóricos elaborados por Emilia Ferreiro, acerca de la incidencia de la fundamentación de asociación letra-número en los procesos cognitivos que desarrolla el sujeto para la apropiación de la lectura y la escritura, ya que la representación del sistema alfabético de escritura y del sistema de numeración implican construcciones conceptuales distintas. A su vez, denuncia la mirada individualista de este programa acerca del sujeto que aprende a leer y escribir, excluyéndose los procesos sociales y personales que llevan adelante los participantes en relación con la lengua escrita; considerando el aprendizaje como un paso

mecánico de un contenido a otro, como mera transcripción de un código y adquisición de una técnica de asociación entre letras-números y fonemas.

En el año 1984, Iovanovich y Abratte realizaron una investigación desde la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional de la Provincia de Buenos Aires, cuyo objetivo fue relevar aquellas palabras y expresiones de los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización, que pudieran ser usadas como “palabras motivo del aprendizaje de la lectoescritura” en los espacios educativos, así como para la elaboración de materiales de lectura. El estudio del vocabulario de uso frecuente se realizó en distintos niveles: diálogos espontáneos individuales y grupales durante las clases, y a nivel comunitario a través de entrevistas a grupos de adolescentes y adultos, por fuera del espacio de alfabetización. Se registraron palabras, frases y expresiones de uso cotidiano, así como opiniones, creencias, valores adjudicados a la alfabetización en particular, a la educación en general y a problemáticas sociales en las que estaban inmersos los sujetos. La muestra estuvo constituida por cuatrocientos treinta y tres sujetos adolescentes y adultos, concurrentes a escuelas y centros educativos de adultos de cuarenta y ocho distritos bonaerenses. Los índices o inventarios confeccionados a partir de dicha indagación tuvieron como propósito la selección de palabras significativas para facilitar el estudio de fonemas, hallar combinaciones silábicas y utilizar “palabras generadoras” provenientes del universo vocabular de los alfabetizandos que “cubrieran todas las dificultades fonéticas de la lengua” (Iovanovich, Abratte, 2001: 7) y fueran fundadas en necesidades y experiencias vitales y significativas para los educandos. Las mismas fueron utilizadas para la elaboración de lineamientos pedagógicos.

Los antecedentes citados muestran, más allá de las enormes diferencias políticas y pedagógicas entre los diversos programas analizados, propuestas de alfabetización que continúan centradas en métodos analíticos o sintéticos. Los primeros parten de unidades con significado (palabras o frases), que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores. Los segundos parten de elementos sin significación para ser combinados en estructuras con significado; pudiendo ser alfabéticos, fonéticos o silábicos. Ambos ignoran las funciones comunicativas de la lengua, presentando al sistema alfabético como si cada letra representara un sonido diferente, “sin polivalencias de tipo poligráfico o polifónico” (Ferreiro, 1987). Se busca la fijación de

asociaciones letra-sonido de parte del sujeto, en una actitud contemplativa, memorística, externa al objeto, de “respeto hacia los dueños del saber”:

Respeto hacia el “dialecto prestigioso”, ya que es el único que da acceso a la lengua escrita. Respeto hacia lo que está escrito, ya que es “la palabra de los otros”, los que logran ser leídos, los que tienen el poder que da la palabra escrita. En ese contexto, nadie se atrevería a preguntarle a un niño cómo piensa que se puede escribir. (Ferreiro, 1987: 11)

Y hoy en día podemos decir: nadie se atreve a preguntarle a un joven o adulto cómo cree que se escribe. Estos antecedentes dejan abierta la importancia de indagar sobre quiénes son los jóvenes y adultos que aprenden a leer y escribir, cómo adquieren el sistema de escritura frente a (o más allá de) los diferentes “métodos” de enseñanza, como fuente para el diseño de intervenciones pedagógicas. Este aspecto es foco central de la presente tesis, en cuanto a su articulación con procesos psicosociales y didácticos. Los antecedentes permiten abrir la pregunta acerca de cuáles serán las restricciones en los procesos de alfabetización producto de la enseñanza de la escritura como un código de transcripción, a diferencia de su enseñanza como un sistema de representación.

### **1.2.3. Desde una perspectiva sociocultural y antropológica**

A diferencia del vacío de conocimiento acerca de los sujetos que se alfabetizan que dejan entrever los antecedentes mencionados en el apartado anterior, una serie de investigaciones de los últimos años indagan los conocimientos sobre la cultura escrita que poseen adultos de nula o baja escolaridad, y sus consecuencias en la vida cotidiana (Kalman, 2003a, 2004; Niño-Murcia, 2009, Zavala, 2005). Retoman la perspectiva de los Nuevos Estudios sobre Cultura Escrita (Street, 1984, 2005, en Lorenzatti, 2009 y Street, 2009; Jouve-Martin, 2009) para dar cuenta de los usos de cultura escrita que ponen en juego las personas al desenvolverse en el mundo social.

Kalman inicia en 1997 una investigación titulada “Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita por un grupo de mujeres de Mixquic”, que cinco años más tarde obtendría el Premio Internacional a la Investigación sobre Cultura Escrita de UNESCO (Kalman, 2004). El proyecto trabajó con un grupo de mujeres de nula o escasa escolaridad e intentó dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las

prácticas de lengua escrita identificables en los diferentes espacios locales? ¿Cuáles son las prácticas de lengua escrita que las mujeres valoran y desean aprender? ¿Cómo vinculan las mujeres su conocimiento del mundo social con el mundo de la lengua en diferentes contextos comunicativos?

A través de encuestas y entrevistas a mujeres de cuatro generaciones, la investigadora revisa eventos de los últimos cuarenta años para describir la expansión de la cultura escrita en la comunidad, en cuanto a los conceptos de “disponibilidad” y “acceso”.<sup>31</sup> Su trabajo amplía el campo de conocimiento en torno a pensar la cultura escrita como práctica social, constitutiva de un contexto social amplio. Asimismo, recupera los conocimientos de las mujeres en torno a la lectura y la escritura y su participación en las prácticas locales de cultura escrita, las cuales muchas veces no son reconocidas como tales, ni por ellas mismas ni por los demás.

Kalman (2004, 2005b) ha mostrado a partir de esta investigación con mujeres adultas cómo el fomentar la autonomía, la organización del propio aprendizaje, la discusión e interacción constantes en relación a la cultura escrita, promueven el surgimiento de la palabra propia, el poder añadir voz a otras voces, el reescribir la propia historia, así como una mayor participación en espacios sociales más amplios. Su trabajo también aporta numerosas propuestas de intervención que han sido trabajadas por ella y su equipo en experiencias de alfabetización de personas adultas. Se enumeran a continuación algunas de las cuestiones identificadas como centrales a tener en cuenta en los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos:

- La identificación de los conocimientos previos de los educandos.
- La importancia de contemplar las prácticas comunicativas locales (orales y escritas).
- El trabajo atendiendo a la heterogeneidad de los grupos en cuanto a conocimientos y trayectoria, enriqueciendo el intercambio y los procesos de ayuda mutua entre compañeros.

---

<sup>31</sup> “Disponibilidad” hace referencia a la presencia fija de los materiales impresos y a la infraestructura para su distribución, refiere a las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura; mientras que “acceso”, tiene que ver con las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, refiere a las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas (Kalman, 2003a, 2003b y 2004; Bonilla, 2003).

- La implementación de propuestas de lectura y escritura por uno mismo, lectura y escritura entre varios, lectura y escritura de textos públicos significativos y contextualizados desde una función comunicativa real.
- La reflexión sobre el vínculo entre la lengua escrita y la oralidad.
- El énfasis en la comprensión, la reflexión, la autonomía, la expresión, la producción, la revisión de textos, la enseñanza de aspectos normativos del sistema.

Desde la misma perspectiva, Aravedo Reséndiz (2007) en su tesis doctoral y bajo la dirección de Kalman, también plantea recomendaciones de prácticas sociales vinculadas al lenguaje escrito en el trabajo con adultos en proceso de alfabetización; prácticas pedagógicas situadas que impliquen:

- Actividades de lectura y escritura vinculadas a la historia de vida de los estudiantes.
- El uso del lenguaje escrito para la resolución de situaciones auténticas de la vida cotidiana.
- La colaboración entre los asistentes a los centros para la producción de escrituras.
- El reconocimiento de la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje de cada uno.
- El descarte de la aplicación de un método único.
- El rechazo a los procesos de codificación.
- La promoción del análisis y la construcción de sentido.
- La participación real en actos de lectura y escritura (a través de lectura de libros y periódicos, elaboración de cartas y tarjetas, consulta de calendarios, entre otras).
- La implementación de estrategias didácticas que articulan los contenidos a enseñar con las necesidades, intereses y expectativas del grupo.

Estudios recientes de Cragnolino (2006) y Lorenzatti (2009), desde la Universidad Nacional de Córdoba, retoman las investigaciones antecedentes sobre apropiación de la cultura escrita en diversos grupos sociales. Cragnolino estudia la existencia de espacios sociales de cultura escrita en relación con el acceso a la educación por parte de jóvenes y adultos. Analiza las condiciones sociales y pedagógicas que posibilitan

procesos de alfabetización, identificando procesos de diferenciación social, comparando zonas rurales y urbanas.

La investigación doctoral de Lorenzatti, desde un abordaje socioantropológico de corte etnográfico, tuvo como propósito indagar acerca de los modos de apropiación de los conocimientos sobre cultura escrita que poseen los adultos a partir de su inserción en diferentes espacios sociales, para desmitificar la mirada construida socialmente acerca de los analfabetos como “ignorantes e incapaces”. Ha indagado los conocimientos, las prácticas sociales y los usos escolares de cultura escrita en adultos de baja o nula escolaridad. El estudio aporta elementos teóricos para comprender cómo personas que nunca fueron a la escuela o tuvieron que abandonarla por diferentes motivos en los primeros años, son “sujetos letrados” que tienen numerosos conocimientos acerca de la cultura escrita. Las evidencias de su estudio muestran cómo las prácticas escolares están sumamente alejadas de las prácticas sociales de literacidad, generándose un “abismo” entre ambas: mientras que en el mundo social los sujetos estudiados leen y escriben para realizar trámites bancarios, comerciales, reclamos jurídicos; en la escuela copian del pizarrón, escriben lo que les dicta la maestra, silabea, sonorizan, descifran, decodifican, recortan figuras, pegan imágenes y colorean, completan palabras u oraciones desde un “uso escolar” y no social. En la escuela “la apropiación de la cultura escrita se convierte en una actividad abstracta, individual y descontextualizada, que favorece el ‘sinsentido’ de la escritura” (Lorenzatti, 2009: 223); una práctica centrada en la transcripción de fonemas a grafemas desligada de la función comunicativa que el lenguaje escrito asume fuera de la escuela, desconociendo la apropiación de conocimientos que los sujetos desarrollan fuera del ámbito escolar. Las lecturas que se realizan fomentan el deletreo de oraciones, generalmente en forma individual. Los hallazgos centrales de la investigación evidencian la ruptura entre los conocimientos y usos de la lengua escrita en el mundo social y lo que el sujeto lee y escribe en la escuela. La escritura como objeto de enseñanza en los espacios educativos de adultos se cosifica y reduce a la mera transcripción de fonemas en grafemas, lo que converge con los estudios detallados en el apartado anterior. Esta desarticulación entre el uso social de la lengua escrita y el escolar podrían alimentar la sensación de fracaso en algunos sujetos, según la investigadora. La lectura y escritura entendidas como deletreo y

silabeo refuerzan en los adultos la idea de que esa es la única manera de leer y escribir, “consolidando percepciones sobre sus posibilidades individuales de apropiación de la cultura escrita en el aula” (Ídem: 284).

Esta última frase alude a cómo los procesos de enseñanza se inscribirían en los alfabetizandos como procesos psicosociales, desde concepciones sobre la lectura y la escritura y acerca de sí mismos como aprendices, lo que se pone en juego en la presente tesis.

En la misma línea, investigaciones actuales en Brasil (García Muniz y Espíndola, 2013) y en Portugal (Dionisio, 2013) indagan acerca de qué realizan personas poco o no escolarizadas con la lectura y la escritura.<sup>32</sup> Las investigaciones de Espíndola y García Muniz se interrogan acerca de qué experiencias de lectura y escritura poseen personas poco escolarizadas en su vida cotidiana, cómo se insertan en el mundo escrito, cómo la lectura atraviesa sus vidas, se preguntan qué es lo que las personas no alfabetizadas hacen con la lectura y la escritura y qué es lo que la lectura y la escritura hacen con ellas. Retomando aportes de Bajtin y Lahire, Espíndola analiza la experiencia que poseen como lectoras mujeres migrantes internas que se desempeñan como empleadas domésticas y las imágenes sociales que han construido acerca de qué se lee y cómo se lee. Por su parte, García Muniz se pregunta por el lugar, el sentido, las apropiaciones y los usos sociales de la escritura que llevan a cabo participantes de un programa de alfabetización<sup>33</sup> en un asentamiento del Movimiento Sin Tierra, localizado en el Municipio de Assu, Brasil.

Los hallazgos de ambas investigaciones muestran cómo, aunque las personas implementan usos diversificados y eficientes de la lectura y escritura en la vida cotidiana familiar, laboral y religiosa (suelen realizar comandas, llenar formularios y facturas, leer la biblia), no reconocen estas prácticas como actividades de lectura y

---

<sup>32</sup> He tenido contacto con las investigaciones de dichas autoras en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, que se llevó a cabo en Puebla, México, del 11 al 14 de septiembre de 2013. Los detalles que se describen aquí pertenecen a lo expuesto en las mesas redondas y conferencias en las que las autoras han participado, material aún no editado.

<sup>33</sup> Programa Brasil Alfabetizado en asociación con el gobierno del Estado de Rio Grande do Norte y el Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – BB Educar, de la Fundação Banco do Brasil.



escritura. Su perspectiva de legitimidad está vinculada exclusivamente a la escuela que les ha sido negada. Manifiestan prejuicios en relación a la visión de sí mismas como “analfabetas” y consideran que “no saben nada”, que “tienen un problema”, que “hacen las letras por la mitad”, que “son nada”. Las personas participantes de programas de alfabetización, además, manifiestan que al pasar el tiempo “no recuerdan” cómo se leía y escribía. Aunque leen y escriben muchas cosas, las investigadoras mencionan que los alfabetizandos afirman “yo no sé leer ni escribir”. Estos datos coinciden con los encontrados en nuestras investigaciones, validando las *marcas de exclusión* en relación con la imagen desvalorizada de sí, la culpabilización personal por “no saber” y la construcción de visiones asociadas a una incapacidad cognitiva o una deficiencia mental que estarían impidiendo la apropiación del sistema de escritura. Por otro lado, muestran la legitimación hacia los modos “escolares” y hacia las propuestas de decodificación y descifrado que implementan los programas de alfabetización, considerándose que si no se aprendió es porque ellos mismos “se han olvidado” (nuevamente la culpabilización a sí mismos), y no porque dichos programas “fallen” en sus premisas y modos de intervención. Las investigaciones de las autoras brasileñas plantean la necesidad de reconocer y comprender la multiplicidad de formas de escribir que pueden construir personas con ningún o pocos años de escolaridad, habiendo diversos modos de “ser letrado”. Concluyen que reflexionar acerca del proceso de aprendizaje de la lengua escrita en esta población se torna fundamental para la elaboración de políticas públicas para la escolarización de jóvenes y adultos, que atiendan a la pluralidad de sus necesidades de aprendizaje y a las historias que han construido a los largo de sus vidas con respecto a la alfabetización.

En su investigación para la tesis de maestría por la Universidad Federal Fluminense de Brasil, una de las investigadoras brasileñas, García Muniz (2004), focalizó en los factores que llevan a jóvenes y adultos a iniciar o retomar sus estudios. A partir de comprender las historias de vida de nueve sujetos, buscó dar cuenta de los significados que las personas atribuían a la alfabetización. Tomando como referencias teórico-metodológicas las perspectivas de Bajtin, Dias y Ginzburg, y discutiendo los conceptos de alfabetización y *letramento* desde Soares, Kleiman y Goulart, el estudio cualitativo dio cuenta de la construcción de las siguientes categorías acerca de los significados

otorgados a la alfabetización: a) la alfabetización como motor para la búsqueda de empleo, b) la alfabetización y su vinculación con la valorización de la imagen social, c) la alfabetización asociada al placer de aprender, d) la alfabetización como ejercicio de ciudadanía, e) la alfabetización como posibilitadora de una mayor convivencia social y de adquisición de la norma lingüística. A partir de dichas categorías, la tesis concluye en la necesidad de un proceso de alfabetización que tome en cuenta las realidades en las que viven los sujetos y sus demandas por prácticas sociales diversas de lectura y escritura.

Lourdes Dionisio, del Instituto de Educação de la Universidade do Minho, indaga el lugar de la lectura y la escritura en la vida de adultos poco escolarizados desde lo que denomina “historias de *literacidad*”. ¿Cómo se posicionan los sujetos adultos sin escolarización en su pasaje por la vida contemporánea? ¿Cómo son desafiadas y transformadas las prácticas vernáculas de usos y textos por adultos con poca escolarización? ¿Cómo se manifiesta la apropiación de prácticas identitarias de los *outsiders*<sup>34</sup> de las comunidades letradas? Esas son las preguntas que guían sus trabajos. Discute el concepto de exclusión de estos individuos, planteando que todas las personas han construido saberes letrados a partir de sus experiencias de vida, existiendo una “confrontación de literacidades”: los usos informales y vernáculos por un lado, y los usos formales e institucionales por el otro. Plantea la puesta en juego de diversas literacidades en distintos dominios de la vida de los individuos (cotidiano familiar, laboral, educativo), siendo posible el “ser letrado” en un dominio de prácticas y no en otros. El objetivo de sus estudios es reconstruir trayectorias de literacidad en personas con por lo menos cuatro años de escolaridad, reunir evidencias sobre el lugar que ocupan en la vida de las personas la lectura y la escritura, entendiendo ambas como actividades sociales complejas, que ocurren en relaciones sociales también complejas, marcadas por relaciones de poder e historicidad. En las entrevistas que realiza predominan por parte de los sujetos pedidos de disculpa por no saber leer y escribir, así como conflictos en las personas acerca de quiénes son y quiénes “deben ser” con respecto a las prácticas letradas. La

---

<sup>34</sup> La autora denomina con este término a “los que quedan afuera”, utilizando la palabra en el idioma inglés.

autora narra múltiples historias de lectura y escritura de personas adultas con poca o nula escolaridad en Portugal. Afirma que las identidades letradas de los sujetos, en relación con sus lenguajes, sus modos de acceder, usar y valorizar los textos, se reconstruyen en la participación en eventos de literacidad que ocurren en las diferentes esferas, tanto en lo que la autora denomina *prácticas de literacidad dominante* (próximas a las instituciones formales como la escuela), como en las *prácticas vernáculas*, generalmente poco valoradas por estar enraizadas en la experiencia cotidiana. Desde historias de vida situadas y transformadas, recupera el lugar que la lectura y la escritura ocupan en la vida de algunas personas adultas, identifica los efectos de los procesos educativos en ellas, así como el contenido y las finalidades de lo que escriben y leen en su vida cotidiana más allá de la escuela. Ingresamos al mundo letrado de los sujetos para contribuir a desarticular la idea de que las prácticas de uso de textos se reducen a técnicas y capacidades adquiridas de una vez y para siempre en un momento dado de la vida, para presentarlas como actividades sociales variables y complejas que ocurren en relaciones sociales también complejas y “sin fin” (Dionisio, 2014). Postula, desde la perspectiva de Cassany, que las prácticas letradas de cada comunidad cultural controlan las representaciones sociales sobre lo que se debe leer, cómo y por qué, y dichas representaciones, a su vez, marcan creencias y valores sobre la lectura y la escritura. La autora concluye planteando la necesidad de políticas y programas que consideren los procesos individuales y sociales de relación con lo escrito que toda persona ha transitado, haya o no haya ido a la escuela.

Investigaciones cualitativas de casos también han indagado cuáles son los saberes letrados en personas con baja o nula escolaridad en el estado de Michoacán, México. María Leticia Galván Silva e Irán Guerrero, investigadoras del CREFAL, contribuyen con evidencia empírica acerca de los saberes letrados que personas adultas sin escolaridad han construido a lo largo de sus vidas. Galván (2014), a partir de un proyecto de indagación sobre usos de cultura escrita en diversas comunidades del estado de Michoacán, identifica usos prácticos cotidianos con relación a la lectura y la escritura para situaciones particulares de la vida familiar: compra y venta de productos, manejo de documentación de identificación o personalidad jurídica; lectura de subtítulos de películas, lectura o escritura de recetarios, anotaciones sobre

deudas, entre otras. Plantea como fundamental que todo proceso alfabetizador integre la valoración de los saberes letrados aprendidos a lo largo de la vida de las personas, en vinculación con otros saberes adquiridos por su experiencia en múltiples situaciones sociales, para contribuir a fortalecer la valoración social que se tiene hacia las personas adultas sin certificación de escolaridad y, por tanto, hacia sus saberes letrados.

Guerrero (2014), por su parte, ilustra la construcción de saberes letrados a lo largo de la vida de toda persona a través del caso de Sonia, una persona que se dice analfabeta, quien en la búsqueda de espacios que le permitan aprender, llega al taller *Más que computadoras* en el marco de un programa del CREFAL, el cual promueve eventos de cultura escrita incorporando tecnología. Enfatiza la noción de alfabetización como un auténtico proceso de conocimiento, como una práctica social que implica ser practicante de la cultura escrita en el mundo. Ser alfabetizado es mucho más que leer y escribir para poder utilizar el “código” o para firmar un documento; implica participar en el mundo social a través de prácticas de lectura y escritura, como proceso continuo e inacabado. La autora, al dudar acerca del supuesto analfabetismo de Sonia, la incluye en el taller, le muestra permanentemente lo que ella sí sabe, las ideas y conocimientos acerca del sistema de escritura que ha construido, en una participación en situaciones de lectura y escritura a través del uso de la computadora que generan transformaciones progresivas en torno a la visión que Sonia tiene de sí misma como lectora y escritora, así como en torno a su proceso de apropiación de la cultura escrita.

Estos estudios socioculturales poseen gran riqueza dado que buscan comprender fenómenos relacionados con procesos de apropiación de la lectura y la escritura por parte de los sujetos, recuperando sus conocimientos, los contextos de uso y las prácticas culturales en las que están inmersos, enfatizando la vinculación de las prácticas letradas en relaciones de poder y distribución desigual de los saberes. Aportan conocimiento acerca de las condiciones de acceso y las formas de participación en eventos de cultura escrita por parte de la población estudiada, tanto dentro como fuera de la escuela. A su vez, construyen conceptos desde una lógica de investigación intensiva, interpretativa, una mirada que permite describir los contextos en los que los sujetos participan para la construcción de conocimientos y los saberes

letrados que han construido en dichos contextos. Sin embargo, nada dicen acerca de los mecanismos cognoscitivos a través de los cuales los sujetos se apropian de la lengua escrita (los procesos de interiorización en clave vigotskiana),<sup>35</sup> cómo se representan los jóvenes y adultos la lengua escrita como objeto cultural, o cómo los contextos y las ideas restringen formas de conocer. A ello es a lo que apunta contribuir el presente trabajo de doctorado, reconociendo las contribuciones de estos estudios.

Por último, es necesario mencionar que los Nuevos Estudios de Cultura Escrita sostienen el concepto de “literacidad” o “letramento” en oposición a “alfabetización”, vinculando los dos primeros con la cultura escrita y las prácticas letradas y el tercero con la idea de descifrado y decodificación. Desde la perspectiva de alfabetización que sostenemos en esta tesis nos oponemos a esta última concepción, tal como la conciben los estudios mencionados. Nos referiremos a esta cuestión en el capítulo de **enmarcamiento conceptual**.

#### 1.2.4. Desde una mirada cognitiva

En las últimas dos décadas se han realizado investigaciones sobre procesos de alfabetización en adultos desde la Psicología Cognitiva, intentando adentrarse en la “caja negra” de los sujetos, identificando procesos neurolingüísticos que se ponen en juego en la adquisición del “código alfabético”. Las mismas se centran en las competencias y habilidades asociadas a procesos de lectura y escritura, considerando el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica<sup>36</sup> como precursoras de la alfabetización. Algunas de ellas se proponen encontrar el efecto de variables léxicas y subléxicas (categoría léxica, frecuencia léxica, categoría gramatical y longitud de palabra) en la adquisición de la lectura en adultos neoelectores en una lengua

---

<sup>35</sup> Como plantea Martí (2012), el escaso desarrollo del proceso de internalización en la teoría de Vigotsky no ofrece pistas para entender mediante qué procesos los sujetos son capaces de interpretar, apropiarse, reconstruir los significados de los sistemas de representación “externos”, como es el sistema de escritura, para usarlos como instrumentos de pensamiento.

<sup>36</sup> La conciencia fonológica alude a la capacidad de los sujetos para analizar explícitamente la estructura fonológica de las emisiones orales, con el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema (Borzone y Signorini, 2002); implica la capacidad de analizar las palabras en las diferentes unidades lingüísticas que las constituyen (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) y manipularlas (Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia, 2002a y 2002b)

“transparente” como el castellano (Carpio Fernández y Justicia, 2000). Buscan validar el modelo de la “Doble Ruta”<sup>37</sup> en adultos neolectores, es decir, en los estados iniciales de aprendizaje de la lectura. La construcción de los datos se da a partir de la implementación de pruebas de lectura de palabras, “no palabras” (secuencia de letras pronunciables pero ilegales en español) y “pseudopalabras” (combinaciones legales pero sin significado). Se realizan análisis bifactoriales de varianza (*ANalysis Of VAriance*, ANOVA), considerando como variable dependiente el porcentaje medio de aciertos en la lectura de palabras. La realización de lecturas silábicas, repetición de sílabas o falta de correspondencia fonema-grafema es considerado como “lectura errónea” de parte de los sujetos. Posteriormente, los mismos investigadores realizan un estudio con el objetivo de comprobar si un programa de enseñanza de la lectura mediante un método fonético, permite que un grupo de adultos analfabetos consiga las habilidades de decodificación necesarias para la lectura y si la ejecución lectora mejora cuando el entrenamiento en lectura se combina con un entrenamiento en clasificación de sonidos. Se realiza la selección de la muestra a través de la aplicación del Test de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC) y el Test de Inteligencia Beta. Se trabaja con tres grupos de adultos analfabetos en veintidós sesiones de entrenamiento durante seis meses. Uno de los grupos es entrenado en lectura, otro en lectura alfabética y conciencia fonológica y el tercero permanece como control, sin ser sometido a ningún entrenamiento específico. La variable dependiente es el porcentaje de error en una prueba de lectura de palabras. Los resultados muestran diferencias significativas en el porcentaje de errores cometidos en los tres grupos, lo que para los autores confirma la hipótesis de que la combinación del entrenamiento en conciencia fonológica con la lectura mediante un método alfabético produce poderosos efectos en la ejecución lectora (Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia, 2002a y 2002b).

---

<sup>37</sup> El Modelo de la Doble Ruta en la lectura considera que se puede acceder al significado de una palabra mediante dos rutas alternativas: de forma directa o visual, o indirecta-fonológica, por reglas de correspondencia grafema-fonema. Algunos autores consideran que la diferencia entre un “buen lector” y un “mal lector” está en saber utilizar o no la ruta fonológica, en tener automatizadas las reglas de correspondencia grafema-fonema en función de que hayan recibido una instrucción explícita en dichos procesos (Alegría, Pignot y Morais en Carpio Fernández y Justicia, 2000)

Öney y Durgunaglu (2005, en Benítez y Borzone, 2010) encontraron diferencias en las habilidades de conciencia fonológica como predictora del desempeño en lectura y escritura. Plantean que las lenguas tienen un peso particular en las competencias consideradas para establecer el perfil cognitivo en los adultos. Afirman que los resultados muestran que, al igual que ocurre en los niños, la variable conciencia fonológica es crucial para la adquisición de la lectura y la escritura. Adrián, Alegría y Morais (1995), en esta misma línea, a través de estudios que relacionan las habilidades de conciencia fonológica y el rendimiento en lectura, encuentran dificultades en adultos analfabetos para el desarrollo de la conciencia fonológica. Estos autores consideran, al igual que Treiman, el término “fonológico” en sentido amplio, lo que incluye unidades sonoras de diferentes tamaños y grados de abstracción (Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia, 2002b). Sus estudios muestran que los adultos analfabetos tienen más facilidad para realizar tareas en las cuales deben identificar y segmentar sílabas que en aquellas vinculadas a la reflexión sobre los fonemas: “A diferencia de la conciencia silábica, que puede desarrollarse espontáneamente, la conciencia fonémica depende de la instrucción explícita del código alfabético” (Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia, 2002b)

Para poner a prueba dicha hipótesis, Morais y colaboradores (1979) realizan un estudio para medir si la capacidad de manipular segmentos del habla se desarrolla espontáneamente, para lo cual se toman pruebas de habilidades fonológicas de palabras y no palabras a grupos de adultos portugueses alfabetizados y no alfabetizados. Al encontrar diferencias entre ambos grupos, se concluye que la conciencia fonológica es consecuencia del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético. Desde esta misma línea y citada en el mismo trabajo de Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia (2002b), se realiza en China una investigación que compara el efecto del aprendizaje de la lectura en dos diferentes sistemas de escritura del chino (uno logográfico y uno fonográfico) sobre la conciencia fonémica en adultos. Los resultados muestran que solo los sujetos enseñados en un código alfabético son capaces de hacer operaciones de sustracción y de adición de fonos. Concluyen, en el mismo sentido que Morais y colaboradores, que el aprendizaje de un sistema alfabético influye en el desarrollo de la conciencia fonológica.

En nuestro país, Benítez y Borzone (2010) retoman esta línea de indagación, estudiando los perfiles lingüístico-cognitivos en lectura y escritura de jóvenes y adultos con bajo nivel de escolarización. Administran pruebas psicológicas y neuropsicológicas a sujetos de entre 14 a 67 años que concurren a escuelas primarias de adultos en la Ciudad de Buenos Aires: el Test Wais III, Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos y pruebas de habilidades de procesamiento fonológico, comprensión y producción de discurso oral. Las mismas indagan las habilidades llamadas “básicas” como el reconocimiento de palabras, y “superiores” como habilidades de comprensión y producción textual. Exploran también el procesamiento fonológico en grupos de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización atendiendo a sus habilidades para codificar, retener en la memoria operativa y producir una señal de habla, a través de tareas de repetición de pseudopalabras, consideradas indicadoras de procesos perceptivos y representacionales básicos para el aprendizaje de vocabulario, procesamiento del habla, lectura y escritura. Sus resultados concluyen, por un lado, que se comprueba la estrecha relación existente entre ciertas habilidades de procesamiento fonológico y las habilidades de lectura y escritura de palabras, en consonancia con los descubrimientos realizados en niños en torno al hecho de que las primeras (sensibilidad fonológica, codificación fonológica en la memoria operativa y recuperación de los códigos fonológicos de la memoria a largo plazo), juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otro lado, afirman que los adultos “iletrados” tienen mayores dificultades para procesar estímulos de habla que adultos que han avanzado en su proceso de alfabetización. Como lineamientos curriculares para la alfabetización de jóvenes y adultos que pretendan ser “comprensivos y eficaces”, proponen en consecuencia el entrenamiento en habilidades neuropsicológicas (memoria, organización visoespacial, abstracción), habilidades de procesamiento fonológico y habilidades superiores de producción y comprensión del discurso oral.

En una más reciente publicación (Benítez y Borzone, 2012), las mismas autoras refieren a los resultados de sus investigaciones sobre las estrategias de lectura y escritura de jóvenes y adultos iletrados que inician su proceso de alfabetización. Tras administrar una serie de pruebas de conciencia fonológica y una prueba de lectura y



escritura de palabras a un grupo de treinta jóvenes y adultos iletrados, postulan como resultados que en dicha población el patrón de aprendizaje es el mismo que en los niños en cuanto al predominio de estrategias fonológicas. Afirman que la nueva evidencia empírica permite revisar la pertinencia del modelo de Doble Ruta en el procesamiento de palabras en lenguas de escritura transparente.

En efecto, en ambos grupos etarios el desempeño en escritura es superior al de lectura, y el autodictado en la escritura y el silabeo en lectura reflejan el uso de estrategias de decodificación, de conversión fonema-grafema y grafema-fonema, características de una estrategia fonológica. Si el patrón de aprendizaje es el mismo que en los niños, es esperable que las habilidades de sensibilidad fonológica manifestadas en la identificación de rimas y sonidos iniciales de palabras faciliten el aprendizaje de los adultos mientras que las habilidades de segmentación se desarrollen en interacción con el aprendizaje (Borzzone y Signorini, 2002) y las de elisión resulten del avance en el dominio de la lectura y de la escritura, como otros autores han encontrado (Vernon y Ferreiro, 1999). (Benítez y Borzzone, 2012: 125 y 126)

Más allá de las diferencias en cuanto a perspectiva teórica en la que se posicionan las investigadoras en relación con la presente tesis, hay acuerdo en la siguiente conclusión: se considera que las causas del fracaso de quienes concurren algunos años a la escuela en su infancia pero no aprendieron a leer ni a escribir deben buscarse en factores pedagógicos y no pueden ser atribuidas a déficit de ningún tipo por la situación de pobreza.

Los antecedentes que abordan las habilidades en conciencia fonológica convergen en señalar que los procesos fonológicos y las reglas de correspondencia grafema-fonema van unidos en la adquisición de un sistema autónomo de lectura, por lo que es necesaria la enseñanza explícita de las reglas de correspondencia fonema-grafema y la segmentación del habla en sus unidades en los espacios de alfabetización de jóvenes adultos. Postulan que los adultos con bajo rendimiento se asemejan a los niños con dificultades lectoras, quienes recurren a las vías léxicas directas frente a los “errores” de procesamiento fonológico. Siguiendo a Quinteros (1997), esta posición pareciera considerar el aprendizaje del sistema de escritura como si se tratase de la adquisición de una información “externa”, la toma de conciencia de un conocimiento ya adquirido por el hablante cuyo acceso no conlleva ningún tipo de transformación del mismo. Implicaría la concepción del sistema de escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas,

cuyas vinculaciones deben ser aprendidas por el sujeto. Los estudios se centran en la respuesta a determinados estímulos tras un entrenamiento que apunta a habilidades de memoria, reconocimiento y asociación de fonemas y grafemas. Lo que se mide en este tipo de estudios es si los niños son capaces o no de reconocer o producir ciertas unidades predeterminadas por el experimentador, sin analizar el tipo de errores cometidos por los niños (Vernon, 1997 - tesis), lo que daría pistas acerca de su modo de pensamiento acerca del fenómeno de indagación. Aunque hacen referencia a procesos de lectura y escritura, se centran mayormente en actividades de lectura por parte de los sujetos, así como verbalizaciones orales con pedido de omisión de fonemas, sin proponer situaciones de escritura. Es decir, predicen posibilidades de escritura a partir de evaluaciones de lectura y descifrado.

### **1.3. Investigaciones sobre procesos de alfabetización en niños y adultos desde la perspectiva psicogenética**

El estudio de la adquisición del sistema alfabético de escritura desde las investigaciones de la Dra. Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1986, 1994) introduce una perspectiva epistemológica totalmente diferente a la del apartado anterior. Sus estudios constituyen antecedentes sustantivos y metodológicos centrales para la presente tesis.

Dichas investigaciones indagan acerca de los procesos de construcción del sistema de escritura en niños con la intención de comprender la evolución de los sistemas de ideas que ellos elaboran sobre la naturaleza de ese objeto social. Sus descubrimientos acerca de la psicogénesis de la lengua escrita en los niños han aportado una visión que considera la actividad constructiva del sujeto cognoscente. Asimismo, han puesto en evidencia la progresión regular en los niños en su modo de conceptualizar la lengua escrita, que va de etapas presilábicas al reconocimiento de principios alfabéticos en nuestras escrituras. Resultados obtenidos en dichas investigaciones permiten pensar que todos los niños progresan en los diversos niveles de conceptualización, aunque en tiempos diferentes, siendo la secuencia del desarrollo similar, ya sea en poblaciones hispanas urbanas o rurales, en interacción con la lengua escrita (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1994).

Investigaciones posteriores profundizan en los aspectos psicogenéticos involucrados en el avance conceptual en la población infantil: el proceso de la construcción de la correspondencia sonora en la escritura en la transición entre los periodos presilábico y silábico (Vernon, 1997 - tesis); el uso y la función de las letras en el período prealfabético (Quinteros, 1997); identidades y diferencias de escrituras producidas en las primeras etapas de la alfabetización, estabilidad y variación de las palabras (Molinari y Ferreiro, 2007; Molinari, 2007); la escritura de sílabas complejas en los inicios de la alfabetización (Ferreiro y Zamudio, 2008); la influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos (Zamudio, 2008); denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización (Cano y Vernon, 2008); procedimientos de escritura, en niños de enseñanza “tradicional” y “constructivista” (Grunfeld, 2012).

Desde la perspectiva metodológica, las mencionadas investigaciones constituyen también antecedentes en cuanto a la implementación de las entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación clínico crítica como modo de obtención de datos cualitativos de investigación, utilizado tradicionalmente en las investigaciones del campo de la Psicología Genética para capturar el punto de vista del sujeto (Piaget, [1926] 1984; Lenzi y Castorina, 2000). Algunas de las tareas de lectura y escritura implementadas en dichos estudios son retomadas para la construcción de la evidencia en el presente trabajo, seleccionadas, adecuadas y revisadas en función de la población actual estudiada. Las mismas serán desarrolladas en el capítulo de **decisiones metodológicas**.

En relación con el conocimiento que los adultos no alfabetizados tienen del sistema de escritura, se ha llevado a cabo una investigación desde la Psicología Genética en el año 1983, bajo la dirección de Emilia Ferreiro. La misma trabajó con sujetos que nunca habían concurrido a la escuela, con la convicción de que las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura poseen un origen extraescolar, y el propósito de encontrar la lógica de los sistemas de ideas y su progresión en los adultos. Los siguientes interrogantes fueron centrales: ¿se encontrarán en los adultos conceptualizaciones similares a las de los niños? ¿Algunos de los niveles de conceptualización evidenciados por los niños estarán ausentes en los adultos y cuáles de ellos? ¿Cuál será el grado de heterogeneidad que se encontrará en los adultos? Y

en caso de encontrar conceptualizaciones diferentes a las de los niños, ¿cómo comprender la filiación entre unas y otras?

Se implementaron tareas idénticas a las propuestas en las investigaciones con niños para poder conservar la dimensión comparativa. Las mismas implicaron: clasificación de material gráfico en términos de legibilidad, interpretación de partes de una oración escrita y de una transformación efectuada sobre la misma, interpretación de textos breves acompañados de imágenes, escritura del nombre propio y análisis de sus partes, interpretación de actos de lectura y escritura, interpretación de textos en contextos reales, determinación de las separaciones necesarias de una oración con escritura continua.

Se demostró la existencia de conceptualizaciones semejantes y diferentes en niños y adultos (Ferreiro y colaboradores, 1983, Ferreiro, 1986). Se han reencontrado las mismas respuestas en niños y adultos en relación a: el análisis de las partes del nombre propio; formas de escritura presilábicas, silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas; la manifestación de los mismos requerimientos de cantidad mínima y variedad interna; similar distinción entre “lo que está escrito” y “lo que se puede leer”; dificultades similares para manejar las relaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra escrita.

Las mayores diferencias entre ambas poblaciones son: la ausencia en los adultos de los niveles de respuesta más primitivos presentes en los niños; la existencia de una fuerte distinción entre las grafías letras y las grafías números en los adultos, que los niños no poseen; una comprensión de las segmentaciones del texto casi ausente en los niños; una comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita que los niños no poseen en igual grado.

La investigación para la tesis de maestría que dio origen a la presente investigación doctoral (y que ya fue comentada al inicio del presente capítulo) ha sido una cuasi réplica de esta última investigación, con la diferencia de que abordó los procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos que concurrían a espacios de alfabetización inicial. Esta decisión tuvo que ver con un posicionamiento en relación a la importancia de trabajar en instancias de participación con los docentes implicados. Esta perspectiva se retoma en la presente investigación.

## 1.4. Investigaciones que aportan a la indagación desde la perspectiva psicosocial

Broitman (*Adultos que inician la escolaridad...*, no publicada) indagó en su tesis doctoral los conocimientos aritméticos y la relación con el saber matemático que poseen adultos que inician la escolaridad, tomando cinco casos que concurren al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) de la Ciudad de Buenos Aires, mismo anclaje empírico de la presente investigación.<sup>38</sup> A pesar de trabajar en un dominio de conocimiento diferente al lingüístico como es el sistema de representación matemático, sus hallazgos son fértiles para reflexionar acerca de procesos psicosociales involucrados en los procesos de construcción de la lengua escrita en personas jóvenes y adultas. A partir de un estudio cualitativo de casos y desde un marco conceptual de la Didáctica de la Matemática con base en los conocimientos construidos por la Psicología Genética, y la perspectiva sociológica de la Relación con el Saber, de Charlot, el trabajo establece relaciones entre las experiencias matemáticas escolares y extraescolares de la población estudiada, el tipo, origen y sentido de los conocimientos de los que disponen, la visión de sí mismos al producir o utilizar conocimientos matemáticos, así como la imagen que poseen de las matemáticas escolares. Se recupera la idea de movilización (Charlot, 1997) en relación con los sentidos que adquiere el estudio para los casos indagados. Se vincula el saber con un asunto identitario y se analizan transformaciones en los sujetos en cuanto a su relación con el saber. Se analizan figuras (personas o instituciones, reales o imaginarias), que han sido decisivas para cada una de las personas estudiadas, en cuanto a dejar huellas y generar efectos en sus vínculos con el saber. Esta relación, desde una mirada psicoanalítica, es pensada como una relación con uno mismo, con los otros y con el mundo, por lo que, desde nuestra perspectiva, implica procesos psicosociales de vinculación con los objetos de conocimiento. El aprendizaje modifica la imagen de sí que los sujetos poseen. Cobra centralidad, en este marco, el sentido que las personas otorgan al aprendizaje.

---

<sup>38</sup> Será desarrollado en el capítulo de **decisiones metodológicas**.

Aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas para el futuro, a la imagen que se tiene de sí mismo y la que la persona quiere dar a los otros.

La investigación realiza un análisis transversal de casos, recuperando la dimensión temporal que atraviesa la relación con el saber, incorporando perspectivas individuales del pasado, presente y deseos sobre el futuro vinculados al aprendizaje. Al indagar cuáles han sido los móviles para volver a la escuela en personas adultas, se registran las marcas de vergüenza en algunos de los sujetos indagados. Se habla de una “doble vergüenza”: la vergüenza por “no saber” y por “ir a la escuela de grande”, lo que constituye un “círculo vicioso de relación con el saber” (Broitman, *Adultos que inician la escolaridad...*, no publicada). En palabras de la autora:

También creemos que en las escuelas de adultos es posible que existan muchos otros alumnos que para tomar la decisión de asistir tuvieron que atravesar contradicciones semejantes, alumnos que al iniciar o retomar sus estudios deben traspasar tensiones y sufrimientos anclados en viejas vergüenzas. (Ídem)

Estas “viejas vergüenzas” serían parte de lo que hemos denominado “marcas de exclusión” (Kurlat, 2011). El trabajo de Broitman también refiere a las “marcas de escolaridad” vinculadas a representaciones que los sujetos poseen sobre la escuela y el saber matemático. Este concepto posee familiaridad con el que hemos denominado “marcas de enseñanza” en la tesis de maestría citada.

Al igual que la tesis de Broitman, la presente tesis también aborda los sentidos que se otorgan al aprendizaje, específicamente con respecto a la lectura y la escritura, pero el énfasis está puesto en cómo hechos de la vida cotidiana han impactado en modos de concebirse como aprendiz, lector, escritor, y en las concepciones que se han construido acerca del aprendizaje, la enseñanza, la lectura y la escritura. Aspectos comunes en ambos trabajos se encuentran en el interés por indagar concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de objetos de conocimiento de diversos dominios, la imagen que los sujetos entrevistados poseen acerca de sí mismos como aprendices, las figuras que han sido decisivas en el proceso de aprendizaje de los casos estudiados y las intervenciones fértiles como base para la reflexión acerca de la enseñanza. Una de las cuestiones interesantes que plantea Broitman y que resulta relevante para comparar con los hallazgos de la presente tesis es que la propia perspectiva didáctica que sostiene la investigadora no coincide con las

representaciones sobre la matemática que poseen los docentes y los estudiantes jóvenes y adultos con los que ha trabajado, lo que por momentos conlleva conflictos entre diversas lógicas. Se han relevado múltiples recursos matemáticos contruidos por las personas estudiadas y estrategias intuitivas o espontáneas que difieren con los formatos de presentación escolar de los contenidos que, refutando los supuestos iniciales de la investigación, son considerados por los sujetos como válidos y valiosos, aunque sean conscientes de su diferencia con las “matemáticas escolares”.

Otra investigación que, desde la perspectiva de la sociología clínica, aporta a la reflexión acerca de las “marcas” y las “vergüenzas” como procesos psicosociales es la llevada a cabo por De Gaulejac (2008) acerca de la relación entre la pobreza y la vergüenza. Sus investigaciones cualitativas de casos, desde procedimientos clínicos de construcción de la evidencia empírica que implican el uso de historias de vida como técnica de obtención de datos empíricos, en la que la transferencia del investigador se constituye en parte del análisis, aportan interesantes reflexiones en torno al concepto de vergüenza. Para este autor, la vergüenza es la consecuencia de una humillación en una situación personal o en la asimilación invalidante de un grupo de pertenencia. Es psicosocial ya que a partir de un impulso externo se genera un movimiento psíquico por el que la vergüenza es internalizada (Tomás, 2010). Es un sentimiento cuyas fuentes se alimentan tanto en el centro del psiquismo como en el fundamento del vínculo social. La vergüenza internalizada es duradera, se aloja en el aparato psíquico, obturando posibilidades de reacción y generando en el sujeto un sentimiento de indignidad. Para De Gaulejac, la miseria engendra exclusión en un doble proceso: la proyección de una imagen negativa e invalidante desde la sociedad hacia “los pobres”, y la introyección a través de la cual la población vulnerada en sus derechos (considerada “pobre”), internaliza esa propia imagen invalidante. Y una de las causas de la internalización de esa imagen negativa es el desplazamiento de lo externo a lo interno, de lo social a lo psíquico, de lo objetivo a lo subjetivo. La pobreza, el fracaso escolar, la carencia afectiva, la desestructuración familiar y la descalificación social poseen efectos subjetivos: la internalización de una imagen negativa de sí mismos.

La producción teórica de De Gaulejac, a pesar de encuadrarse en una perspectiva teórica y metodológica diferente a la que adscribe la presente tesis, me ha permitido

pensar en las marcas en la vida del caso estudiado a lo largo del proceso de investigación, en relación con la vergüenza por no haber ido a la escuela y por no saber leer y escribir. Estas conceptualizaciones serán retomadas y detalladas en el capítulo de **enmarcamiento conceptual**.

Un estudio exploratorio, combinado cualitativo-cuantitativo, realizado por miembros del Servicio de Acción Popular (Parisí, 1996), abordó desde una perspectiva psicosocial la “identidad del ciruja”, tomando como casos a personas dedicadas a la actividad de “cirujeo” en Villa Urquiza, Córdoba, Argentina. Sus hallazgos dan cuenta de las huellas que la historia de exclusión ha dejado en los modos de manejarse en la sociedad, en la construcción de una imagen de sí desvalorizada y autoculpabilizadora de dicha exclusión. En palabras del autor, el “carácter de la marginalidad” opera como contexto sustantivo del fenómeno ciruja. La “identidad ciruja” es un emergente histórico como cualquier identidad grupal o social; es lugar de vínculos, procesos y relaciones en permanente gestación. Es, en definitiva, una identidad histórica. Estos datos validan los resultados encontrados en la propia tesis de maestría y son interesantes en términos comparativos para el análisis del caso estudiado en la presente tesis, en relación con la construcción identitaria desde contextos de marginalidad.

### **1.5. Investigaciones sobre procesos de alfabetización en niños desde una perspectiva didáctica**

El campo de investigaciones didácticas sobre procesos de construcción del sistema de escritura en niños en contextos escolares es vasto (Castedo, 2010; Ferreiro, 1989; Lerner, 1987, 2001; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Nemirosky, 1999; Kaufman, 1988; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Weisz, 1996, citadas en Grunfeld, 2012), a diferencia del campo de la educación de jóvenes y adultos. Aunque la presente tesis no constituye una investigación didáctica, sí tiene el propósito de generar insumos para la reflexión sobre la enseñanza y se ha abocado a intentar comprender los procesos didácticos que estarían restringiendo la alfabetización inicial en la población mencionada. En este sentido, es pertinente mencionar una reciente investigación que aporta la perspectiva sobre las condiciones didácticas que direccionan modos de producir e interpretar escrituras en la población



infantil, contrastando dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas, y que puede ser referente para la reflexión sobre las condiciones didácticas reconocidas en el presente estudio. Se trata de la tesis de maestría de Diana Grunfeld (2012), que se focalizó en el estudio de las posibilidades de niños de cinco años para trabajar con unidades inferiores a la palabra oral y escrita, cuyas experiencias escolares se correspondían con dos prácticas de enseñanza diferentes: la denominada “tradicional” y la llamada “constructivista”. La investigación retoma los antecedentes de investigaciones psicolingüísticas desde la perspectiva cognitivista de “conciencia fonológica” y desde la postura constructivista psicogenética piagetiana (ya trabajados en este capítulo en apartados respectivos), postulando que cada una de ellas ha tenido consecuencias en el campo educativo dando lugar a prácticas de enseñanza diferentes en el Nivel Inicial. Ancladas en la tradición escolar y fundadas en la teoría del déficit, se encuentran prácticas que proponen la enseñanza de un “conjunto de habilidades” perceptivo-motrices como prerrequisito y la posterior enseñanza fragmentada y graduada de letras para que los niños aprendan a leer y a escribir. En contraposición, plantea Grunfeld, las prácticas de enseñanza de orientación constructivista que se basan en las investigaciones psicogenéticas como aporte para comprender el proceso de adquisición infantil de la lectura y la escritura, proponen situaciones didácticas donde la lengua escrita se presenta en el aula como un objeto cultural con el cual los alumnos, considerados lectores y escritores desde el inicio, ejercen diversas prácticas sociales en distintos contextos de uso. En el marco de tales prácticas, los niños se apropian progresivamente de la escritura como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción, como sostiene la enseñanza tradicional.

La indagación implicó la resolución por parte de sesenta y cuatro niños (al final del cursado de sala de 5 años en las experiencias educativas contrastantes ya explicitadas) de tres tipos de tareas: omisión del primer fonema de una serie de palabras, lectura de palabras en una serie de subtareas encadenadas caracterizadas por tener mayor o menor grado de contextualización y escritura de una lista de palabras relacionadas semánticamente. Los tipos de respuesta fueron vinculados al tipo de práctica privilegiada en la acción educativa. De esta manera, la investigación buscó conocer los niveles de conceptualización sobre la escritura alcanzados por los

niños entrevistados y cómo cada propuesta didáctica daba posibilidades para que los niños pensarán sobre la escritura.

Los resultados arrojan diferencias entre los niveles de conceptualización de los niños de ambas poblaciones: en las escuelas de enseñanza constructivista se encontraron más niños ubicados en niveles de escritura evolutivamente superiores que en las escuelas en las que predominaba la enseñanza de habilidades perceptivo motrices. Si bien procedimientos tales como nombrar letras, emitir fonemas y sílabas del segmento a escribir o silabear han sido utilizados en ambas poblaciones, solo los niños pertenecientes a las escuelas constructivistas buscan y solicitan información en otras escrituras para saber qué letra escribir, leen para controlar lo escrito y corregir, evocan palabras claves, escrituras conocidas que en su mayoría tienen presencia en las salas como fuente de información segura y solicitan a la entrevistadora la escritura de palabras referentes para la escritura de una nueva. La autora plantea que las diferentes experiencias según las diversas propuestas de enseñanza producen impactos distintos en los niños tanto en la manera en que se acercan a la escritura así como al grado de reflexión que se genera acerca de las marcas a escribir. Si bien en ambos tipos de escuelas se “grafican letras”, en la enseñanza tradicional la práctica desarrollada resultó insuficiente para lograr avances en la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura en los niños. Contrariamente, las prácticas desarrolladas en la enseñanza constructivista han promovido el uso de las letras para avanzar en la comprensión del sistema de escritura. Las prácticas de escritura que se restringen a la copia, a presentar las letras en el orden secuencial del alfabeto, a ejercitar sus formas en el espacio gráfico fuera de una situación contextualizada y a evocar oralmente palabras que comienzan con una letra determinada, ofrecerían menos posibilidades de comprender el uso y función de este universo gráfico en la representación escrita, concluye Grunfeld. Peor aún, estos tipos de situaciones tampoco facilitarían la comprensión del principio fonetizante, que corresponde a que nuestra escritura representa el aspecto sonoro del lenguaje.

En relación con las tareas de lectura, la investigación arroja como resultado que la mayoría de los niños lograron respuestas más analíticas cuando la tarea de lectura se presentaba con mayor grado de contextualización, cuando los niños sabían qué tenían que buscar en el texto escrito en vez de enfrentarse directamente con él sin ningún

tipo de información verbal. Se observó que cuando las situaciones de lectura eran acompañadas con intervenciones docentes que solicitaban justificación y ofrecían contraejemplos contribuían a promover respuestas más consistentes al tener los sujetos nuevas oportunidades de volver al texto con el objeto de construir argumentaciones que avalaran sus respuestas. Por otro lado, la lectura de los niños por sí mismos para buscar información específica a través de brindar información contextual tanto gráfica como verbal fue encontrada solamente en las escuelas cuya enseñanza se basaba en la perspectiva constructivista.

El estudio arriba finalmente a la siguiente conclusión:

Parecería que una propuesta didáctica que ponga en primer plano la escritura en tanto posibilidad de que los niños produzcan de acuerdo a sus propias conceptualizaciones, brinde instancias de interpretación de la propia producción escrita, proponga revisiones acerca de lo escrito, diseñe situaciones de lectura con contextos facilitadores, abra intercambios entre el docente y los alumnos y entre compañeros entre sí con el propósito de conversar acerca de lo que dice o de cómo escribir una palabra brindando oportunidades de confrontar ideas, pensar y explicitar razones, tiene mayores posibilidades de promover aprendizajes en los niños acerca de las unidades menores de la palabra. (Grunfeld, 2012: 181)

La tesis de Grunfeld es profundamente significativa para el presente trabajo, ya que aporta una perspectiva para comprender las condiciones didácticas en las que se inscribe la enseñanza de la lectura y la escritura en el espacio de alfabetización de personas jóvenes y adultas. Permite además, acceder a un marco comparativo acerca de los posibles efectos que dicha enseñanza pueda tener en modos de producción e interpretación de textos en el caso estudiado, es decir, cómo las condiciones didácticas estarían restringiendo la construcción de conceptualizaciones en el sujeto adulto.

## **1.6. Investigaciones en Psicología Genética desde una perspectiva crítica que aportan al concepto de "restricción"**

Investigaciones actuales en Psicología Genética desde una perspectiva crítica (Castorina 2005, 2007 - comp.) plantean la necesidad de dar cuenta de los marcos contextuales que restringen la construcción de las conceptualizaciones en los sujetos. Las mismas abordan la construcción del conocimiento social en diversos aspectos: la idea de los niños acerca de la autoridad en la escuela (Castorina y Lenzi, 2000); la

experiencia económica infantil en relación con circulación de objetos entre pares (Castorina y Faigenbaum, 2000); la construcción de la idea del derecho a la intimidad en la escuela por parte de los niños (Castorina y Helman, 2007; Castorina y Horn, 2010). Estos trabajos evidencian que las situaciones de enseñanza y las prácticas institucionales son constitutivas del cambio conceptual. Los sujetos construyen sus sistemas de ideas a medida que participan de dichas situaciones. Las conceptualizaciones se elaboran a partir de los intercambios comunicativos mediados simbólicamente y las acciones concretas de los actores institucionales. Estas restricciones pedagógicas e institucionales limitan, posibilitan, obturan, facilitan, direccionan, modulan, el pensamiento de los sujetos. Por lo tanto, para la presente tesis, resulta fundamental comprender las respuestas de los sujetos acerca de lo que el sistema de escritura representa, en vinculación con las prácticas alfabetizadoras en las que están inmersos, así como en relación con sus interacciones cotidianas con el mundo letrado. Desde una perspectiva epistemológica, este trabajo contribuye a ampliar la producción actual dentro de la tradición de la Psicología Genética Crítica, dando cuenta de la producción intelectual que se constituye bajo ciertas condiciones de enseñanza y bajo ciertas prácticas de interacción con los objetos de conocimiento, como es el ámbito social y laboral.

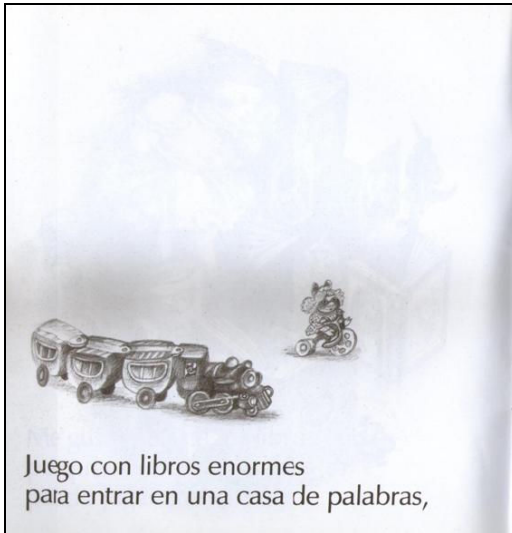
Los antecedentes que constituyen las investigaciones psicogenéticas en el dominio lingüístico, como ya hemos mencionado, dan sustento conceptual y metodológico para la presente tesis. Desde la modalidad de análisis adoptada, que será detallada en el capítulo de **decisiones metodológicas**, el proceso de trabajo con los antecedentes ha implicado un “diálogo” a medida que el trabajo de campo avanzaba y necesitábamos comprender la lógica de pensamiento del caso estudiado en su proceso de apropiación del sistema de escritura. Frente a las categorías emergentes, la búsqueda de nuevos antecedentes fue primordial para tomar decisiones en el proceso de categorización de los datos. Los antecedentes han “cobrado vida” en el análisis de la evidencia empírica, tanto para seleccionar el enmarcamiento conceptual como para identificar y conceptualizar procesos psicosociales y didácticos que podrían estar restringiendo la apropiación de la lengua escrita en el caso seleccionado. El vacío de conocimiento específico sobre los procesos de

alfabetización en jóvenes y adultos es un fundamento central para la originalidad de la presente tesis y por tanto, de la relevancia académica de la misma.

Desarrollaremos en el próximo capítulo los conceptos vertebrales desplegados en las investigaciones antecedentes y en la bibliografía técnica relevada que constituyen la perspectiva teórica a partir de la cual se construye la empiria metodológica<sup>39</sup> (Schuster, 1992) de la presente tesis.

---

<sup>39</sup> El concepto de “empiria metodológica” hace referencia a la observación de la realidad a la luz de una teoría, como característica inherente a la construcción de conocimiento en la investigación científica.



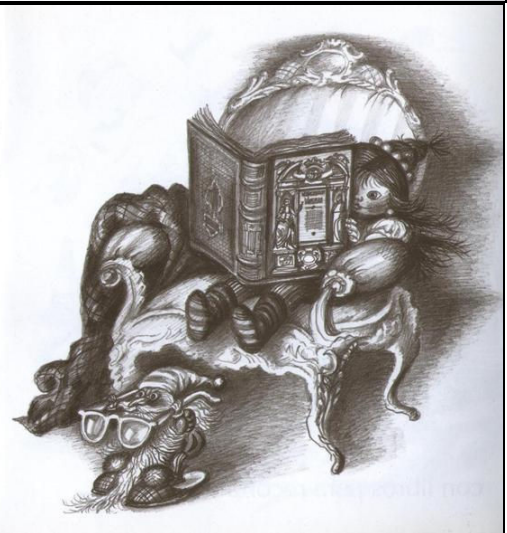
Juego con libros enormes  
para entrar en una casa de palabras,

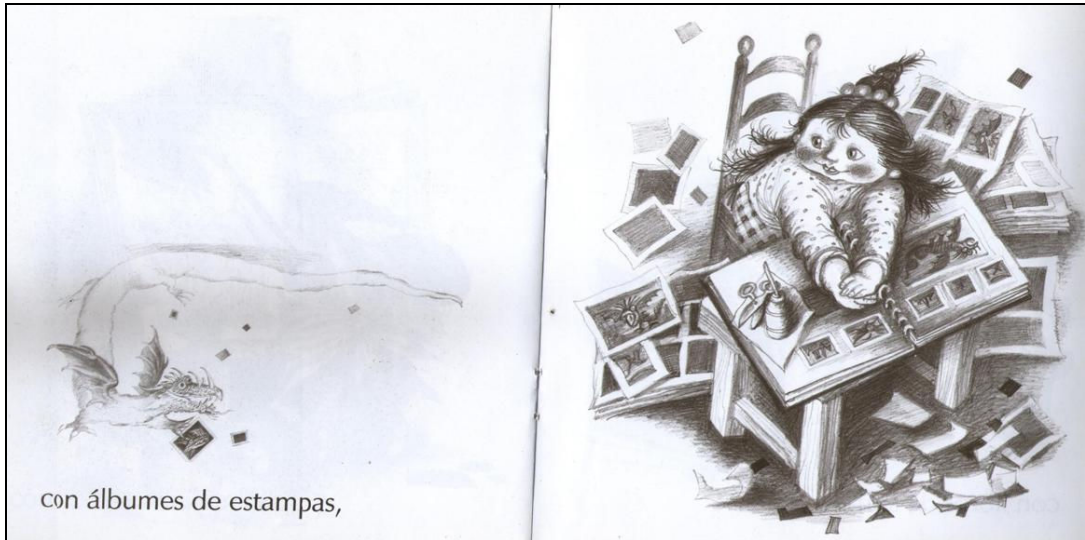


juego con libros pequeños  
y me convierto  
en el gigante de los cuentos,



juego con libros antiguos,





Santirso, L. y Nepomniachi, L. (2012): *Me gusta leer*, México, Secretaría de Cultura del Distrito Federal

# [CAPÍTULO 2]

## ENMARCAMIENTO CONCEPTUAL



**E**n este capítulo se presentan los conceptos vertebrales que enmarcan el trabajo de investigación para la tesis, en función de la pertinencia de las estructuras conceptuales con relación al análisis del corpus empírico. Ha sido organizado tomando en cuenta los aportes teóricos fundamentales vinculados al objeto de estudio: la educación como derecho a lo largo de toda la vida; el concepto de educación permanente; la construcción de demandas por más educación; los procesos de alfabetización y de construcción de conocimientos desde la perspectiva psicogenética crítica como enfoque epistemológico constructivista; la construcción del sistema de escritura y niveles de conceptualización encontrados en las investigaciones antecedentes, la concepción de lectura y escritura que se sostiene en esta tesis, el concepto de restricción en la Psicología Genética Crítica y aportes a la comprensión de los procesos psicosociales y didácticos involucrados en los procesos de alfabetización. Se enuncian también algunos debates actuales en torno al concepto de alfabetización y consecuencias pedagógicas según los diversos enfoques, que serán retomados en el capítulo de **conclusiones y discusión**.

## 2.1. Educación permanente y alfabetización de jóvenes y adultos

Este estudio forma parte del Programa de Investigación “*Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela*”, bajo la Dirección de la Dra. Sirvent.<sup>40</sup> El programa prioriza los principios y objetivos de una educación popular de jóvenes y adultos de los sectores populares, y ha construido a lo largo de su historia una escultura conceptual que nutre la reflexión sobre procesos de alfabetización inicial de jóvenes y adultos.

El proceso de trabajo a lo largo del tiempo ha conducido a focalizar en la red de condiciones que dan cuenta de la construcción de la demanda por educación permanente en jóvenes y adultos de sectores populares (Sirvent y Llosa, 2011). La

---

<sup>40</sup> Se inicia en el año 1985, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la FFyL-UBA. Para una ampliación acerca del origen de este programa de investigación en el marco de la historia del IICE, así como acerca de los principios y postulados epistemológicos que sostiene, ver: Sirvent, Toubes y Santos, 2009.

educación permanente ofrece una concepción totalizadora del hecho educativo que abarca tanto la escuela como el “más allá de la escuela” (Sirvent y colaboradores, 2006; Sirvent, 1992 y 1999b). Se basa en supuestos referidos a la educación percibida como necesidad y como derecho de todos los individuos y grupos sociales a lo largo de toda la vida, a la posibilidad de que toda área de la vida cotidiana se torne espacio educativo.

Cuando se habla de Educación Permanente es fundamental tener en cuenta que el desarrollo educativo es una empresa de toda la vida y suele ser acumulativo. Se crea un círculo virtuoso: quienes participan más en actividades de aprendizaje durante los diferentes períodos de su vida adulta suelen ser quienes contaron con una Educación Inicial mejor y más prolongada. (Belanger, 2012: 13)

La educación permanente abarca tres componentes: 1) la educación inicial, que incluye a la escuela en todos sus niveles; 2) la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), referida a las experiencias intencionalmente educativas con población de 15 años y más que ya no está en la educación inicial; y 3) los aprendizajes sociales, como los múltiples aprendizajes no intencionales, producto de la vida cotidiana y de la interacción de los sujetos en el mundo social (Sirvent, 1993; Sirvent y colaboradores, 2006; Belanger, 2012).

En este sentido, es fundamental para el presente estudio el considerar la multiplicidad de conocimientos que poseen los sujetos que participan en espacios de alfabetización: algunos han transitado peldaños de la educación inicial y otros no han ingresado nunca a la escuela en su infancia; algunos han concurrido a experiencias de educación de personas jóvenes y adultas y otros no; pero todos han construido numerosos aprendizajes sociales a lo largo de su vida.

Quienes no saben leer o experimentan dificultades en los usos de la alfabetización poseen de todos modos competencias comunicativas y de otros tipos, claro está, pero no pueden hacer uso del derecho a participar en los procesos educativos organizados, del derecho a vivir y trabajar inmersos en Aprendizajes Sociales enriquecidos, a continuar aprendiendo y a adquirir nuevas competencias. (Belanger, 2012: 14)

Sostenemos que todo joven o adulto, más allá del nivel educativo alcanzado, ha construido ideas, hipótesis, conocimientos, acerca de qué representan las marcas de

escritura en nuestra sociedad, producto de sus experiencias previas. Coincidimos con Bautier y Bucheton (1997) en que las prácticas sociolingüísticas no escolares de los alumnos son parte integrante de sus aprendizajes. Y son constitutivas del aprendizaje de la lengua escrita en particular: lo que han construido en las prácticas sociales y familiares en relación a la lectura y la escritura va a incidir en la manera en que comprendan o no las propuestas escolares.

Investigaciones socioculturales aportan evidencia empírica acerca de esta cuestión, en relación con los numerosos conocimientos y prácticas de cultura escrita que poseen los sujetos de baja o nula escolaridad (Kalman, 2003a y 2003b, 2004, 2005; García Muniz, 2004; García Muniz y Espíndola, 2013; Cragnolino, 2006; Aravedo Reséndiz, 2007; Lorenzatti, 2009; Dionisio, 2013). En palabras de Kalman, es en el contexto de interacción en el cual se construye el acceso a la cultura escrita y se hace posible la apropiación por parte de los sujetos. Sostenemos que es fundamental conocer los sistemas de ideas que han construido acerca del sistema de escritura, como “plataforma cognitiva” para la reconstrucción de este objeto social en los espacios de alfabetización, así como las condiciones psicosociales y didácticas en las que dicho proceso de alfabetización toma forma. Todos los conocimientos adquiridos en alguno de los tramos de la educación permanente, ya sea en la educación inicial o en la EPJA y los mismos aprendizajes sociales, son constitutivos de los procesos de aprendizaje en los diversos espacios educativos a los que los sujetos concurren actualmente, así como las marcas que las experiencias de vida y de escuela han dejado en sus formas de concebir la enseñanza, el aprendizaje, la visión de sí como aprendices, como lectores y como escritores.

## **2.2. Procesos de alfabetización y construcción de demandas por más educación**

Una de las afirmaciones centrales producto del proceso de investigación seguido hasta el momento por el Programa marco es que la construcción de la demanda por educación permanente refiere a un proceso sociohistórico complejo que implica la

conversión de una demanda potencial en demanda efectiva y en demanda social.<sup>41</sup> Se identifican factores sociohistóricos y su procesamiento subjetivo a nivel individual y grupal, así como diversos aprendizajes individuales y colectivos, que operan como condiciones que pueden facilitar u obstaculizar dicho proceso de construcción de demandas por educación permanente. En este sentido, los contextos educativos en los que se enmarca la alfabetización podrían ser facilitadores o inhibitorios del proceso de reconocimiento de derechos y necesidades educativas, cuya toma de conciencia es central para la expresión de demandas por el ejercicio de los mismos.

El punto de partida de la investigación en el marco del Programa se apoya en el estudio censal sobre la situación de pobreza educativa de la mayoría de la población de 15 años y más, a través de la construcción del concepto de nivel educativo de riesgo y la validación continua del principio de avance acumulativo en educación:<sup>42</sup>

El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos. No se trata de una cuestión de déficit individual, sino de exclusión social y represión, que se agrava por ser muy bajo el porcentaje de esta población que ha podido insertarse en experiencias de EPJA. (Sirvent y Llosa, 2011: 10)

Se busca desentrañar, a través de diversos subproyectos constitutivos del Programa, la caja negra de los procesos históricos, sociales e individuales que dan cuenta de la reproducción o ruptura del principio de avance o ventaja acumulativa. En relación a esta problemática, la alfabetización de jóvenes y adultos es central como extremo de vulneración del derecho a la educación y como factor de base del riesgo educativo. Si a menor nivel educativo alcanzado, menor adquisición de las herramientas básicas que las personas necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada y mayores

---

<sup>41</sup> Una conceptualización de la demanda educativa distingue: 1) *demanda potencial*: refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las ofertas existentes. En nuestras investigaciones la identificamos a partir de los datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población.; 2) *demanda efectiva*: refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado. En nuestras investigaciones la identificamos a partir de datos cuantitativos referidos a la matrícula en establecimientos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas; 3) *demanda social*: refiere a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas (Sirvent, 1992, 1996; Sirvent y Llosa, 1998, 2001).

<sup>42</sup> Ambos conceptos ya han sido mencionados y desarrollados en la introducción del presente trabajo y en el capítulo de **antecedentes**.

posibilidades de quedar marginadas de la vida social, política y económica que caracteriza a las sociedades actuales, la falta de acceso a la alfabetización agudiza esta situación al máximo, con la consecuente obturación de procesos de toma de conciencia sobre los propios derechos y la posibilidad de demandar el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Partimos del supuesto de que la apropiación del sistema de escritura incide en la subjetividad del aprendiz, en la construcción de una visión sobre sí mismo como lector y escritor, que favorece la objetivación del reconocimiento de necesidades y derechos. Desde nuestra perspectiva teórica, el análisis de los procesos que enmarcan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los diversos espacios de alfabetización permite ir identificando pistas acerca del crecimiento del adulto en su mirada hacia sí mismo, hacia el otro, hacia el entorno; una mirada que puede facilitar el reconocimiento de necesidades de saber o de conocer, así como de demandar por el ejercicio de sus derechos, no reconocidos hasta el momento, sobre todo por el atribuirse a sí mismos la culpabilidad de la exclusión (Kurlat, 2010). Ese reconocimiento de necesidades puede traducirse en la identificación de demandas por mayor y mejor educación tanto a nivel individual como fundamentalmente colectivo, con la posibilidad de transformarlas en demandas sociales a nivel institucional y político (Sirvent, Llosa, 2011).

### **2.3. La construcción de conceptualizaciones en el mundo social: epistemología constructivista y procesos de alfabetización**

El constructivismo es un programa de investigación sobre el proceso de formación de teorías y creencias, que rompe con los modelos de la epistemología clásica, situándose en el movimiento de producción de conocimientos, en cómo estos y las teorías científicas se constituyen en los sujetos, en cuáles son los mecanismos de su producción (Castorina, 1998).

Martí (1996) afirma que adherir al constructivismo implica aceptar ciertos postulados epistemológicos de base que se diferencian del innatismo, realismo o empirismo, y que hacen referencia al conocimiento como un proceso de “construcción genuina del sujeto”. Desde el punto de vista epistemológico constructivista, se sostiene que el

conocimiento es un proceso, producto de la interacción mutuamente transformadora del sujeto y el objeto; en contra de: a) aquellas posturas que lo conciben como copia del mundo o como constituido a priori en el sujeto, b) aquellas que lo conciben como reconstrucción de la experiencia o mera internalización de lo social sin explicar los mecanismos de apropiación intervinientes.

Toda postura constructivista acuerda con el abandono de la concepción del conocimiento como copia de la realidad, la existencia de esquemas previos en los sujetos ante la adquisición de nuevos conocimientos y el énfasis en la actividad en la elaboración cognoscitiva (Castorina, 1998). Según Martí, cada teoría psicológica añade principios explicativos suplementarios a este núcleo común que conducen a perspectivas o teorías diferentes como la psicología genética, la teoría sociocultural de Vigotsky o las teorías del procesamiento de la información. Castorina discute la tesis de un constructivismo compartido, pero va más allá aún, mostrando el impacto de la filosofía de la “escisión” en el cognitivismo y caracterizando la problemática de la escuela sociohistórica como no epistemológica, aunque compatible con el constructivismo (Castorina, 2000). Asimismo, dicho autor postula que resulta erróneo caracterizar al constructivismo por una convergencia de postulados compartidos, dado que hay divergencia en al menos tres de las tesis centrales: la escuela sociohistórica no se ocupa de la reconstrucción del punto de vista del sujeto respecto del objeto; el cognitivismo clásico no se ocupa de explicar las “novedades” cognoscitivas y se ubica en una posición escisionista respecto de la relación sujeto-objeto. Por ende, “el mecanismo explicativo en la psicología cognitivista está asociado con una epistemología opuesta al constructivismo y la escuela sociohistórica se ocupa de otros problemas que los estrictamente epistemológicos” (Castorina, 2000: 54).

Castorina afirma que el constructivismo no es una psicología ni un método o modelo de enseñanza, sino un modo original de plantear los problemas epistemológicos e intentar resolverlos (Castorina, 1998). Realiza una crítica a las versiones del constructivismo radical (con Glaserfeld como exponente) y social (con referentes como Bloor y Latour, entre otros), dado que comparten la negación de cualquier tipo de realismo y una cierta posición instrumentalista: para la primera versión, la intersubjetividad se construye en la experiencia individual, mientras que para la

segunda, las interacciones sociales se imponen a la subjetividad. Siguiendo esta línea de pensamiento, para el constructivismo de orden piagetiano el conocimiento no podría pensarse como mera “experiencia individual” ni mero “proceso de semiosis social”; sino que implica la interacción del sujeto con el mundo, construyendo los objetos de conocimiento y modificando sus propios esquemas frente a dicha interacción a través de ciertos mecanismos funcionales. El sujeto construye los objetos de conocimiento a través de la acción estructurante. A su vez, el objeto que el sujeto conoce no es la realidad que se percibe sino el resultado de la actividad transformadora (Piaget, 1979; R. García 2000).

Saada-Robert y Brun (1996) resumen muy claramente los fundamentos de la psicología genética: el constructivismo e interaccionismo, las relaciones entre asimilación y acomodación, la toma de conciencia, la abstracción reflexiva y la equilibración como mecanismos principales del funcionamiento cognitivo. La equilibración como motor del desarrollo es un proceso que posibilita la emergencia de “la novedad” en los procesos cognoscitivos. Castorina (2012) en forma reciente, resume, analiza y problematiza la tradición de investigación en psicología genética desde sus perspectivas y limitaciones, afirmando que la teoría de la equilibración continúa siendo el núcleo duro, más allá de las renovaciones que ha sufrido. Ello implica, en forma muy sucinta, que se producen conflictos cognitivos en los sujetos a partir de desequilibrios entre afirmaciones y negaciones en el proceso de interacción con los objetos de conocimiento, que activan procesos de reequilibración tendientes a compensar las afirmaciones y negaciones por medio de abstracciones reflexivas y generalizaciones. Estas contradicciones forman parte de un proceso de conjunto que involucra mecanismos constructivos que producen la novedad cognoscitiva.

Si pensamos en el sistema de escritura, las preguntas formuladas por Ferreiro desde una perspectiva epistemológica genética se refieren a las vicisitudes desde el “punto de vista de los sujetos” sobre la escritura como “objeto de conocimiento” dentro del contexto cultural (Castorina, 1998). La naturaleza asimiladora del conocimiento entraña como consecuencia una concepción del desarrollo cognitivo como proceso interactivo y constructivo (“interactivo” por oposición tanto a “exclusivamente madurativo” como a “puramente exógeno”). Los esquemas de asimilación se originan en la acción, que es concebida como fuente de todo conocimiento. El

progreso del conocimiento supone un trabajo continuo de elaboración y descentración por parte del sujeto cognoscente. El sujeto conoce al objeto actuando sobre él a través de aproximaciones sucesivas. Se define “constructivo” en el sentido fuerte del término: existen reorganizaciones sucesivas que obligan, en ciertos momentos, a reestructuraciones totales. Toda construcción es el producto de una compensación con relación a las perturbaciones que le han dado nacimiento. La psicogénesis hace referencia justamente a las diversas ideas que construyen los niños en su desarrollo y cómo van cambiando desde las ideas no convencionales a las convencionales (Vernon, 2004).

Desde esta postura asumimos la presente tesis: una perspectiva epistemológica constructivista, tomando en consideración los aportes de las investigaciones psicogenéticas sobre la génesis y desarrollo de las conceptualizaciones sobre el sistema alfabético de escritura (Ferreiro, 1979 en adelante), y los aportes de las investigaciones psicogenéticas “críticas” vinculadas al estudio de los contextos que restringen la construcción de ideas (Castorina, 2005, 2007; Castorina y Lenzi, 2000; Castorina y Faigenbaum, 2000; Castorina y Helman, 2007; Castorina y Horn, 2010).

El aprendizaje de la lengua escrita se concibe como la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, un aprendizaje conceptual. Para Ferreiro, la escritura es un objeto de conocimiento con un modo particular de existencia en el contexto sociocultural; es un objeto en sí, apto para la indagación epistemológica. Busca descubrir las conceptualizaciones que construyen los niños en su intento por comprender el sistema de escritura. Trata de inferir, a través de las producciones infantiles, la manera en que los niños conciben la escritura como objeto conceptual (Ferreiro, 1986). Indaga cuáles son las hipótesis que elaboran con respecto a este objeto en su proceso de desarrollo (Ferreiro y Teberosky, 1979, Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). Para Ferreiro, un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción, que incluyen procesos de coordinación, integración y diferenciación. La apropiación de un objeto de conocimiento implica la construcción de un esquema conceptual que permita procesos de inferencia a partir de propiedades no observadas del objeto (Ferreiro, 1997). Dicha apropiación es un proceso cultural. En este sentido, coincidimos con Kalman (2003a, 2003b y 2004) en que el proceso de aprendizaje del sistema de escritura tiene lugar en las interacciones sociales y culturales, pero es también intersubjetivo: es producto de la interacción social, a partir de la participación de



los sujetos en prácticas de lectura y escritura, producto de mentes activas que reconstruyen y significan los eventos desde posiciones e historias individuales.

Numerosos autores, desde una perspectiva crítica de la psicología genética, coinciden en señalar el desafío pendiente para dicha tradición de promover investigaciones sobre enseñanza, aprendizaje y desarrollo en contextos escolares reales, que den cuenta de la emergencia de novedades en los saberes previos de los alumnos al interactuar con contextos especialmente organizados para enseñar contenidos disciplinares (Castorina, Fernández y Lenzi, 1996, Castorina y Lenzi, 2000; Díaz Barriga, 1998; Lenzi, 2007). En las situaciones educativas, estamos ante una génesis “artificial” de conceptos y teorías de los alumnos suscitada intencionalmente, a diferencia de la génesis “natural” indagada por estudios piagetianos tradicionales (Castorina, 2003; Castorina y Lenzi, 2000). De allí la importancia de describir las situaciones de enseñanza en las que se enmarcan los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos. Ello significa dar cuenta de lo que realiza el docente en interacción con los alumnos: qué tipo de actividades propone, qué tipo de consignas selecciona, cómo concibe el error, cómo evalúa, qué tipo de ayuda provee para favorecer el aprendizaje en los alumnos. Cualquier análisis que se ocupe de indagar el aprendizaje de contenidos “escolares” o las conceptualizaciones que los sujetos construyen sobre diversas nociones en el ámbito escolar, (en este caso, la lengua escrita) no puede ignorar las condiciones que restringen dicha construcción (Castorina, 2003; Castorina, Faigenbaum, Clemente y Lombardo, 2007). La especificación de las condiciones individuales o grupales de la producción de conocimientos podría influir en la modificación de la “óptica de lectura” de los educadores sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes para repensar las propias prácticas pedagógicas. Si bien se han implementado a lo largo de los últimos treinta años numerosas investigaciones didácticas sobre la construcción del sistema de escritura en el aula desde una perspectiva psicogenética no aplicacionista, que buscaron generar condiciones que promovieran la lectura y la escritura en el aula, probar situaciones didácticas y evaluarlas (Teberosky, 1982; Kaufman, 1988; Lerner, 2001; Castedo,

2010); no ha sido usual la indagación psicológica articulada con los contextos que restringen la construcción de ideas en los sujetos desde esta perspectiva (con excepción de Castorina y Horn, 2010, y Grunfeld, 2012).<sup>43</sup>

Es por eso que se asume en el presente trabajo la necesidad de describir el contexto de enseñanza en el que participa el sujeto seleccionado como caso de investigación, así como su interacción con la lengua escrita en el ámbito laboral, para poder analizar sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura a la luz de los espacios que estarían restringiendo (posibilitando u obturando) la apropiación del sistema.

Además, desde esta perspectiva, el término “restricción” (*constraint*) se utiliza para denominar aquello que posibilita y a su vez limita la formulación de hipótesis por parte de los individuos, ya sea el desarrollo cognitivo, las características específicas de los objetos o las prácticas sociales de las que participan. (Castorina y Faigembaum, 2003, citado en Castorina, Carretero y Barreiro, 2012: 20)

Estos autores plantean que el concepto de educación remite a la idea de cambio psicológico. Este cambio que se produce en los sujetos está involucrado en situaciones de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar tanto dentro como fuera de la escuela. Y aquí emerge la pregunta interesante: “¿Hasta qué punto lo que se sabe del desarrollo cognitivo fuera de la escuela es pertinente para entender los procesos cognitivos en la práctica educativa?” (Ídem: 21). De aquí se deriva la dificultad para implementar el conocimiento que se produce en investigaciones psicológicas del aprendizaje y el desarrollo, dado que usualmente no consideran las dimensiones involucradas en las condiciones propias de los contextos escolares. Para Castorina y Carretero (2012), la posición más desafiante y fructífera en las investigaciones sobre psicología y educación es la que considera que los fenómenos descritos por los estudios sobre ideas previas y cambio conceptual no se pueden comprender cabalmente si no se tienen en cuenta que el conocimiento del individuo está social y culturalmente “situado”:

---

<sup>43</sup> Aunque la autora no explicita un posicionamiento en esta perspectiva, considerando los contextos como “restricción” a la construcción de ideas en los sujetos, creemos que es pertinente citarla aquí ya que estudia desde la psicología genética (tesis de maestría ya detallada en el capítulo de **antecedentes**) la construcción de conceptualizaciones en los niños, comparando grupos inmersos en prácticas tradicionales o constructivistas.

Así, la persistencia de las ideas previas y la dificultad para el cambio son explicadas por autores como Caravita y Halldén (1994) mediante el argumento de que en realidad no es preciso cambiar nada, puesto que lo que sucede es que el alumno no reconoce el contexto o la situación en que deben emplearse las ideas previas, que quizás son válidas para aplicarse adecuadamente a la vida cotidiana, pero no lo son en el contexto escolar o en cualquier contexto investigativo. (Castorina y Carretero, 2012: 81)

Desde el punto de vista epistemológico, los autores afirman que en los estudios de cambio conceptual es necesario elegir entre un modelo explicativo entre los posibles: por un lado, modelos que se inspiran en el pensamiento de la escisión, que disocian la continuidad de las ideas previas y los saberes disciplinares de su “discontinuidad constructiva”, que se centran en prácticas discursivas o acciones mediadas por instrumentos; por otro lado, modelos que se inspiran en una perspectiva dialéctica, que se centran en la continuidad y discontinuidad entre las ideas previas y los saberes disciplinarios, los procesos de reorganización de los saberes previos, a partir de mecanismos de abstracción que reconstruyen el saber bajo ciertas condiciones contextuales. La investigación basada en estos últimos modelos constituye una deuda y un desafío:

Hemos insistido: los sistemas conceptuales se reorganizan durante los diálogos y negociaciones de significados con los otros e interactuando con los objetos; una completa comprensión del cambio conceptual involucra un aspecto de construcción cognitiva y restricciones situacionales. Lo dicho involucra que la interacción se pueda precisar conceptualmente y probar en forma empírica para contextos y sujetos particulares (Halldén y colaboradores, 2008), pero constituye una tarea en buena medida pendiente para la investigación. (Castorina y Carretero, 2012: 93)

La presente tesis, a partir del intento de capturar los procesos sociales y didácticos que restringen la apropiación del sistema de escritura en el contexto de clase, o cómo ciertas intervenciones didácticas se constituyen en procesos psicosociales que podrían direccionar concepciones de la lectura y la escritura, y desde un posicionamiento epistemológico dialéctico, busca trascender la “escisión” planteada por los autores articulando las dimensiones psicogenéticas, psicosociales y didácticas. En este sentido, el trabajo se enfrenta al desafío de intentar comprender el conocimiento de los alumnos en el aula en relación con el saber que se enseña y la actividad docente, a partir de las concepciones construidas por el sujeto a lo largo de

su vida, en su proceso de interacción con la lengua escrita retomando esta “tarea pendiente” para la investigación.

Esta postura implica considerar que la elaboración individual de ideas está restringida por condiciones biológicas y culturales (Castorina y Carretero, 2012) y desde allí hablamos de procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos. Los sistemas simbólicos externos, como el sistema de escritura, son internalizados activamente por los sujetos, esto significa que los sistemas conceptuales se producen en las condiciones de las prácticas sociales y culturales. Los sistemas simbólicos, a su vez, estructuran procesos de pensamiento.

“Así, cada alumno reconstruye los significados sociales según sus propios saberes, conformando en ocasiones una reorganización de los sistemas conceptuales en otros más diferenciados y articulados, a partir de conflictos u oposiciones.” (Ídem: 93)

El concepto de restricción está vinculado a la renovación del núcleo de la tradición de investigación en psicología genética –y de allí su carácter “crítico”–, al reconocer fuertemente las interacciones y las condiciones sociales involucradas en la emergencia de novedades cognoscitivas (Castorina, 2012). La construcción de nuevas ideas, además de pensarse con particularidades según los dominios de conocimiento, no depende solamente de la dinámica del sistema cognitivo, sino de la intervención de sus “condiciones de contorno” (Ídem: 51), como son las representaciones sociales o el marco epistémico.<sup>44</sup> Esto implica pensar el desarrollo cognitivo en un entramado de significados sociales en los que se insertan los objetos a ser conocidos, como portadores de un conjunto de valores y significados preexistentes a los sujetos individuales. En este sentido, y Castorina lo plantea para los niños pero podemos adscribirlo para los jóvenes y adultos en espacios escolares también, las prácticas sociales específicas se encuentran encarnadas en los valores sociales que se proponen como contenidos, que operan como posibilitadoras y

---

<sup>44</sup> El concepto de “marco epistémico” hace referencia a la mediación de las creencias preexistentes entre la comunidad científica y los objetos de conocimiento para cualquier momento de su desarrollo, desempeñando una función moduladora de los procesos de desarrollo (Castorina, 2012: 49)

limitantes de los procesos de construcción de conocimientos, aunque no determinen su mecanismo constructivo específico.

La asimilación cognitiva está condicionada por un sistema de significaciones o representaciones sociales, la relación sujeto-objeto depende de las interpretaciones que provienen del contexto social en el que se mueve el sujeto. Los objetos funcionan de cierta manera en relación con otros objetos o con otros sujetos de un entramado social. (Piaget y García, 1982, citado en Castorina, 2012: 49)

En este “marco epistémico” se inscribe la presente tesis.

## 2.4. Consideraciones teóricas acerca del concepto de alfabetización

### 2.4.1. Alfabetización, alfabetizaciones, literacidad y letramento

Hoy en día los organismos internacionales, desde una “visión renovada” de la alfabetización, han dejado atrás la concepción de analfabetismo como “patología social” con una responsabilidad individual, a la vez que han dejado de considerar la alfabetización como la “panacea” para el desarrollo social, asociada a un período específico de la vida del sujeto (Torres, 2003). Hay acuerdo con que la alfabetización es un derecho de toda la población, un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida de las personas y que implica una responsabilidad social de los Estados. Está determinada por diversos procesos culturales y circunstancias personales, se da tanto dentro como fuera de la escuela, es “más que leer y escribir”, involucra prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos que promueven la participación de los sujetos en las sociedades letradas. Sin embargo, más allá del avance en los discursos, coincidimos con Petrucci (2002, en Zamero y colaboradores, 2009) en que la historia de la cultura escrita es un proceso marcado por la desigualdad; revela la distribución social de la riqueza, la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas, y está determinado por las ideologías y estrategias de distribución del poder político, económico y cultural.<sup>45</sup> Lo decía Ferreiro en 1987 y

---

<sup>45</sup> Al respecto, el lector podrá encontrar en la didascalia **Historias de la escritura** en el capítulo 5. Allí se encuentran retazos de historias de la escritura como historias de poder y disputa, historias con las que me he

hoy continúa vigente: la lengua escrita, siendo un objeto social, sigue sin ser distribuida democráticamente en los distintos sectores de la población.

Como postula Zamero y colaboradores (2009), en las últimas décadas el término alfabetización ha sido adoptado en diferentes campos y se ha generalizado su uso a expresiones como “alfabetización científica”, “digital”, “informática”, “tecnológica”. Y podemos agregar: “funcional”, “académica”, “alfabetizaciones en plural”. A su vez, han aparecido en el último tiempo definiciones que aluden al “iletrismo”, como fenómeno que se produce a medida que aumentan las exigencias que definen la alfabetización (Chartier, 2004). Este término posee múltiples acepciones y está siendo muy difundido y a la vez discutido en la actualidad. Retoma la noción de “analfabetismo funcional”, aludiendo a personas que tienen dificultades cotidianas en la escritura, la lectura y hasta el cálculo, a pesar de haber ido a la escuela por un tiempo prolongado. Algunas definiciones agregan la dificultad de ubicarse en tiempo y espacio. Se habla también de “iletrismo tecnológico” o “cultural”. El término se aplica a la persona que ha sido escolarizada pero que, por diversas razones, ha perdido la “habilidad” para la lectura y la escritura (Bahloul, 2002; Lahire, 2004).

Desde una perspectiva denominada “Nuevos Estudios de Cultura Escrita”, se introduce y defiende el concepto de “literacidad” como traducción de *literacy*, en reemplazo del término “alfabetización”, aunque sin acuerdos absolutos en una traducción (Lorenzatti, 2011).<sup>46</sup> Se sostiene que “literacidad” hace referencia al acceso a la cultura escrita como una práctica social enmarcada en prácticas globales e inserta en relaciones de poder; mientras que la alfabetización haría referencia a la adquisición de destrezas y habilidades sin atender al contexto (Street, 1984 en Lorenzatti, 2011); aludiría a un proceso mecánico reducido al ámbito educativo y a la instrucción formal (Zavala, 2002 en Lorenzatti, 2011).

---

encontrado a lo largo de la escritura de la tesis de maestría, que acompañaron mis intercambios desde México hacia Argentina (ya que también concluí dicha tesis en una estancia de investigación en el CREFAL) en el tejido mismo de entrelazar la tesis.

<sup>46</sup> El término ha sido propuesto por las colegas Virginia Zavala (Perú) y Mercedes Niño Murcia (Estados Unidos). Para más información, ver: Lorenzatti, 2011.

Kalman y Street (2009) señalan que en la región latinoamericana se propuso hablar de “literacidad” con variaciones de “literacidades” y “biliteracidades”: en México se habla de “cultura escrita” con su plural, “culturas escritas”, y en Brasil se utiliza “letramento”. (Lorenzatti, 2011)

Kalman (2004) entiende a la alfabetización (vinculada con la traducción *literacy*) como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas, por oposición a la concepción tradicional que la reduce a correspondencias entre letras y sonidos como “aspectos básicos” de la lectura y la escritura. Estar alfabetizado es hacer uso de la lengua escrita para participar en el mundo social. Según Masagao Ribeiro (2003), el término “letramento” es en Brasil una referencia para la reflexión sobre prácticas de alfabetización y de enseñanza de la lengua. El concepto intenta rebasar la idea de que leer y escribir es un asunto que se resuelve con el aprendizaje de las letras y sonidos (Kalman, 2003a). En este marco, abarca dos dimensiones de la escritura (Magda Soares, 1998, citado en Masagao Ribeiro, 2003): la individual y la social. La primera se vincula con las capacidades relacionadas a la lectura y a la escritura, que incluyen la “habilidad de decodificación” de palabras, habilidades de comprensión e interpretación, mientras que la dimensión social hace referencia a las prácticas sociales que envuelven a la lectura y la escritura en determinados contextos.

Habría entonces una acepción del término “alfabetización” que la vincula a “destrezas”, “habilidades”, “aspectos básicos” desde las posturas mencionadas. Sin embargo, Ferreiro (2004) afirma que no hay una buena equivalencia entre el inglés *literacy* y el español “alfabetización”. Según la autora, si bien *literacy* designa el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas con la producción, uso y circulación de lo escrito mientras que “alfabetización” remite más directamente al aprendizaje del alfabeto como tal, desde su concepción del término, la dicotomía que postulan los Nuevos Estudios de Cultura Escrita no sería tal:

Como investigadora, hace veinticinco años que vengo luchando por ensanchar el concepto de “alfabetización” con una mirada que es a la vez evolutiva, social e histórica. Puedo decir y sostener con evidencias empíricas que alfabetizar no es franquear la “barrera del código”. No lo es, primero, porque ningún análisis lingüístico serio permite concluir que las escrituras históricamente desarrolladas son códigos (en el sentido que sí lo son algunos lenguajes artificiales como el código Morse o el código binario). Segundo, porque lo esencial del proceso de

alfabetización consiste en una reconversión conceptual: el lenguaje, aprendido como instrumento de comunicación, debe convertirse en un objeto independiente del acto de elocución, un objeto sobre el que se puede pensar, un objeto a ser analizado. Tercero, porque la escritura históricamente constituida no es un reflejo de la oralidad sino un sistema de representación a varios niveles, que deja de lado – o sea, no representa– distinciones esenciales para la comunicación oral (énfasis, modulaciones entonativas, reiteraciones, pausas intencionales, esbozos y enmiendas) tanto como introduce distinciones ajenas a la oralidad (por ej., palabras que “suenan” igual se escriben diferente si hay cambio de significación referencial o sintáctica). Cuarto, porque entre “la lengua que se escribe” y la oralidad hay sensibles diferencias en todos los planos (pragmático, lexical, sintáctico e incluso fonológico).

Hablo de alfabetización, a secas. La que corresponde a nuestro espacio y tiempo. (Ferreiro, 2004)

Ferreiro agrega algo más: mientras se siga alfabetizando en palabras aisladas o descifrados difícilmente se logrará la “funcionalidad” de la alfabetización.

Algunos autores señalan la importancia del dominio de la lengua escrita como un factor que puede moldear nuevas formas de pensamiento (Olson, 1998) y como uno de los principales potenciales de transformación de la conciencia humana (Luria, 1980; y Vigotsky, 1979 en Santamaría Santigosa, 2004). La alfabetización representa la adquisición de nuevos instrumentos semióticos, de una nueva tecnología para la comunicación (Scribner y Cole, 1981; Vigotsky, 1979; Wertsch, 1988 en Santamaría Santigosa, 2004). Para Santamaría, es la propia participación en las actividades alfabetizadoras lo que promueve nuevas formas de reflexión sobre la realidad.

Paulo Freire (1970, 1998), a lo largo de sus desarrollos teóricos, contribuyó a redefinir la alfabetización en un sentido multidimensional, como acto político, acto de conocimiento, acto creador, acto de lectura de la palabra y la realidad, rompiendo con la concepción tradicional de la educación y del sujeto cognoscente. Si bien se negaba a reducir la alfabetización a la “pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras”, su método no pudo sortear la dicotomía entre la “palabra generadora” y la acción de los sujetos: estudios revelan que los saberes previos vinculados al sistema de escritura no eran retomados en los espacios educativos, centrándose las prácticas alfabetizadoras en el desmembramiento y unión de sílabas, alejándose de los postulados sobre la escritura como acto de creación y conocimiento (Oliveira, 1988 en Lorenzatti, 2009; Aravedo Reséndiz, 2007). Si bien acordamos con la



dimensión sociopolítica de la perspectiva freiriana, consideramos necesario profundizar en las dimensiones lingüísticas, cognitivas, psicosociales y didácticas de los procesos de apropiación del sistema de escritura por parte de los sujetos.

Desde el Programa de Investigación marco en el que se inserta la presente tesis, asumimos que la alfabetización hace referencia a la red compleja de conocimientos que los sujetos necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada desde un análisis crítico del entorno cotidiano (Sirvent, 2005; Buitron, Cruciani, Kaufmann y colaboradores, 2008; Kurlat, 2011). Acordamos con Freire en que el proceso de alfabetización implica “lectura de la palabra” como constitutiva de la “lectura de la realidad”. Sostenemos, retomando la perspectiva de Ferreiro, que la alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que está inmersa. Alfabetización en un espacio y tiempo histórico, geográfico, político, social determinado. Estar alfabetizados como la posibilidad de los sujetos de ser lectores y productores de la lengua escrita, en un proceso que comienza con el nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida. En este sentido, acordamos con Zamero en que la alfabetización implica un proceso de naturaleza lingüística que consiste en el aprendizaje de una lengua escrita, que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero y colaboradores, 2009). La alfabetización es un proceso que involucra un sistema de valoraciones al interior de la comunidad que se alfabetiza (Zamero, 2006). En palabras de Bautier y Bucheton (1997), podemos pensar en la alfabetización como apropiación de un lenguaje en tanto actividad lingüística, social, cognitiva, subjetiva; como proceso heterogéneo atravesado por dimensiones culturales, sociales, lingüísticas a la vez singulares (propias del sujeto que las produce) y compartidas (por grupos que elaboran formas y normas y las reconocen como propias). Lejos de ser habilidades o estrategias neutras, dichos autores sostienen que la lectura y la escritura son prácticas del lenguaje, históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas; adquiridas por participación en las comunidades en las que se ejercen esas prácticas. Son un instrumento de poder para el sujeto, ya que le permiten adquirir mayor dominio del mundo y de sí mismo. Las lecturas y escrituras dependen de las evoluciones tecnológicas, las conductas lingüísticas de una población, sus rituales, usos y costumbres. La alfabetización

involucra en forma simultánea la apropiación de conocimientos sobre: el sistema de escritura, los géneros y el lenguaje escrito, las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente, todo a la vez. Ser alfabetizado implica poder hacer uso de la lengua escrita para participar del mundo social, participar en las prácticas letradas que una sociedad ha construido a lo largo de la historia.

En este sentido, retomamos las afirmaciones de Ferreiro realizadas más de veinte años atrás, dramáticamente vigentes:

La participación política de los ciudadanos en las democracias del Continente requiere de individuos capaces de hacer oír su palabra por escrito y capaces de entender la palabra escrita de los otros. La incorporación al mercado de trabajo moderno exige de ciudadanos alfabetizados. Un mundo en donde las decisiones que se toman a miles de kilómetros de distancia inciden en el día a día de la vida de otros países, exige que se esté en condiciones de comprender la información internacional que vehiculizan los periódicos (de leerla críticamente, tratando ese discurso con las mismas reservas con las que tratamos el discurso oral –es decir, haciendo inferencias sobre las intenciones del hablante– y haciéndole perder “sacralidad” a esta lengua escrita a la que se asocian inconscientemente valores de verdad y autoridad). (Ferreiro, 1987: 15)

#### **2.4.2. Sistema de escritura como sistema de representación**

Numerosos autores coinciden en concebir el sistema de escritura como sistema de representación (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Ferreiro y colaboradores, 1983, Ferreiro, 1986, 1994; Olson, 1998; Chartier, 2004). La invención de la escritura implica un proceso histórico de construcción de un sistema de representación con formas de uso aceptadas colectivamente. Ferreiro (1986) afirma que un sistema de representación posee algunas de las propiedades y relaciones de la realidad, excluyendo otras. La construcción de cualquier sistema de representación involucra entonces un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. En sus primeras aproximaciones a este sistema, los niños enfrentan dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema. De esta manera, puede decirse que el niño reinventa el sistema de escritura. Esto no quiere decir que los niños tengan que reinventar las letras sino que, para poder usar estos elementos, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción (Ídem). Esta concepción se

opone a considerar el sistema de escritura como código de transcripción de la lengua oral. En el caso de la codificación, los elementos y las relaciones ya están predeterminados en un proceso lineal, como es el caso del código telegráfico o braille. Por el contrario, en la creación de una representación ningún elemento ni las relaciones están predeterminados. Al apropiarse de un sistema de representación, los sujetos deben comprender las reglas de producción de dicho sistema, planteándose un problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación?

Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva visual y auditiva, centrándose los programas de alfabetización en la ejercitación de la discriminación sin cuestionarse sobre la naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje es reducido a una serie de sonidos. El supuesto que subyace es que si no hay dificultades para la discriminación entre dos formas visuales próximas o dos formas auditivas próximas ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultades para aprender a leer, ya que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual, siendo este aprendizaje la adquisición de una técnica. Pero si se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, aunque no haya dificultades de discriminación perceptiva no se resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación, es la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, un aprendizaje conceptual. (Ídem: 12)

Ferreiro (2012) plantea que reducir la escritura a las letras del alfabeto es ignorar todo el universo de indicadores gráficos que un lector procesa cuando se enfrenta a textos en situaciones reales. La idea de escritura como un mero código visual es inaplicable a las escrituras históricamente desarrolladas.<sup>47</sup> Todas las escrituras históricamente desarrolladas poseen componentes semiográficos que se vinculan con el significado y no con los meros sonidos. Además, las escrituras permanecen en regiones y épocas, mientras que el habla se modifica en forma permanente. Las escrituras no codifican el habla, la entonación, la pronunciación. No puede pensarse la escritura como código de transcripción.

---

<sup>47</sup> Remitimos al lector una vez más a visitar **Historias de la escritura** en el capítulo 5.

Las investigaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura en niños nos enseñan que la relación entre la escritura y el lenguaje oral no es comprendida inmediatamente por ningún sujeto, sino que conlleva un proceso complejo, de aproximaciones sucesivas, con avances y retrocesos. Estas investigaciones han permitido vislumbrar la necesidad de indagar también las ideas de los jóvenes y adultos no alfabetizados en relación con la escritura, al mostrar que los sujetos elaboran ideas originales, hipótesis fuertes acerca de los principios del sistema de escritura, concepciones sobre qué es lo que la escritura representa, hasta comprender progresivamente las relaciones entre la pauta sonora y las marcas gráficas.

### **2.4.3. Construcción conceptual del sistema de escritura vs adquisición de la conciencia fonológica**

Como compartimos en el apartado anterior, si se concibe el sistema de escritura como código de transcripción, desde una perspectiva técnico instrumental se promueve en las prácticas alfabetizadoras la memorización y la retención (Ferreiro, 1999). Para la perspectiva psicogenética, la apropiación del sistema de escritura implica un proceso de conceptualización cuyo desarrollo conlleva la reestructuración de la oralidad, la construcción de un subsistema lingüístico con su propia especificidad, como modo alternativo y gráfico de comunicación. En términos de Olson:

La escritura es un modelo para el habla misma, hacemos la introspección de la lengua según los términos anotados por nuestros sistemas de escritura [...] El niño, más que aprender a asociar sonidos y letras (principios fónicos), está aprendiendo un modelo. Aprender a leer es un logro intelectual: comprender cómo lo dicho puede representarse mediante un conjunto de símbolos gráficos. Es inapropiado subrayar el aprendizaje del modelo antes de que uno haya comprendido de qué es modelo el modelo. Los fonemas no están disponibles a la conciencia hasta que la escritura los hace conscientes. (Olson, 1998)

Sin embargo, hoy en día las investigaciones sobre conciencia fonológica están en auge y poseen gran peso para las prácticas alfabetizadoras. Zamero (2006) denuncia esta situación afirmando que a pesar de los progresos en el campo de la alfabetización en relación a cierta superación del paradigma mecanicista, no se ha logrado desarraigar y superar en las prácticas pedagógicas la idea de alfabetización como enseñanza y aprendizaje de una mera técnica gráfica, como sinónimo de

reproducción de una técnica para codificar y decodificar grafías. Los estudios del desarrollo de la conciencia fonológica se centran en las competencias y habilidades asociadas a procesos de lectura y escritura, considerando el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica como precursoras de la alfabetización. La conciencia fonológica alude a la capacidad de los sujetos para analizar explícitamente la estructura fonológica de las emisiones orales, con el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema (Borzzone y Signorini, 2002); implica la capacidad de analizar las palabras en las diferentes unidades lingüísticas que las constituyen (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) y manipularlas (Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia, 2002a y 2002b). Se considera al castellano como una lengua “transparente” (Carpio Fernández y Justicia, 2000), y se señala que los procesos fonológicos y las reglas de correspondencia grafema-fonema van unidos en la adquisición de un sistema autónomo de lectura, por lo que es necesaria la enseñanza explícita de las reglas de correspondencia fonema-grafema y la segmentación del habla en sus unidades. Como explica Molinari (2007), desde este marco el aprendizaje y la enseñanza aparecen garantizados a partir de un conjunto de habilidades perceptivo-motrices o de conciencia fonológica, consideradas como condición esencial para la adquisición del sistema de escritura. En la misma línea, Quinteros (1997) plantea que a partir de las posiciones que consideran como variable central la adquisición del “código fonográfico”, los impactos educativos están relacionados al entrenamiento fonográfico sumado al entrenamiento fonológico que se realiza como actividad precursora de la lectura. Estas perspectivas, interpretadas desde Ferreiro, reducen al niño a un sujeto de aprendizaje sin considerar que la apropiación de tal objeto involucra un acto cognitivo en el sentido de la construcción de un conocimiento (Ídem), como desarrollamos en los apartados 2 y 3 de este mismo capítulo.

Zamero explicita cómo numerosos estudios sobre la conciencia fonológica de los no lectores han mostrado que es el conocimiento del alfabeto lo que vuelve conscientes los fonemas; quienes no están familiarizados con un alfabeto simplemente no los perciben. Al decir de Olson (1998), una vez aprendida la escritura y asimilada como modelo, es en extremo difícil ver de qué modo alguien que no está familiarizado con ese modelo percibe la lengua. Ya hemos reflexionado en los apartados anteriores,

desde la perspectiva de Ferreiro, que la alfabetización no es “franquear un código”, tal como parecen considerarlo las investigaciones en conciencia fonológica. Por el contrario, para la teoría psicogenética, los sujetos deben resolver serios “problemas cognitivos” para llegar a comprender cuáles son las características del lenguaje que la escritura alfabética representa y de qué manera lo representa. Obviamente, la repetición, asociación y memorización no ayudan a superar estas dificultades. Los nuevos conocimientos son incorporados a las estructuras cognitivas del sujeto, en proceso de continua reconstrucción para efectuar dicha incorporación. Siempre hay una distancia entre lo que se enseña y lo que se aprende en función de las mencionadas reestructuraciones que tienen lugar en los esquemas conceptuales del sujeto.

En contraste, los trabajos en ponen el énfasis en una consideración evolutiva de la alfabetización muestran, por un lado, la preeminencia de la sílaba en cuanto unidad de análisis en el inicio de la fonetización de lo escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988; Alves-Martins, 1993) y, por otro, la importancia del nivel de escritura de los niños en el análisis oral que son capaces de realizar (Vernon y Ferreiro, 1999; Alves-Martins y Silva, 2006; Ferreiro y Zamudio, 2008).

Aunque ambas posturas parezcan inconmensurables, hay momentos de coincidencia entre los estudios de conciencia fonológica y la perspectiva psicogenética: los niños, en su proceso de apropiación del sistema, realizan un análisis fonológico. Pero su modo de interpretación es diferente para cada postura: no es un proceso a priori, externo al sujeto, que puede ser “adiestrado”, como es considerado por la primera perspectiva, sino que la conciencia fonológica tiene un desarrollo, como lo demuestran las investigaciones de Vernon (1999 y 1997) y Zamudio (2008). La conciencia fonológica y la posibilidad de identificar letras están estrechamente ligadas al conocimiento que los niños tienen acerca del sistema de escritura. Estos dos saberes no poseen un desarrollo autónomo sino que interaccionan con lo que el niño sabe acerca del tipo de relaciones que pueden establecerse entre los elementos del sistema. La segmentación e identificación de fonemas y letras no debe constituir un requisito previo a la enseñanza de la lectura y la escritura, sino que dichos conocimientos se lograrán en la medida en que los niños se enfrenten a los problemas que la escritura misma les plantea (Vernon, 1997 y 2004). En palabras de Ferreiro

(2009), no es que los niños deben ser capaces de analizar la oralidad en términos de secuencias de fonemas para comprender la escritura alfabética, sino que es la escritura alfabética la que obliga a adoptar una actitud analítica con respecto al habla, en un doble sentido de interacción oral-escrito y viceversa.

Esta es la perspectiva que adoptamos para indagar las conceptualizaciones que los jóvenes y adultos poseen sobre el sistema de escritura: conceptualizaciones como un conjunto de ideas organizadas que elaboran sobre un sistema de representación inmerso en prácticas del lenguaje; un objeto de conocimiento social que sujetos cognoscentes intentan develar y reconstruir, comprendiendo el significado de las marcas escritas, construyendo sistemas interpretativos, hipótesis que den sentido a dichas marcas.

## 2.5. Niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en niños

### 2.5.1. Períodos e hipótesis que los constituyen

Las investigaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura tuvieron como propósito comprender los procesos y las formas mediante las cuales los niños adquieren conocimientos sobre la lengua escrita, para así abordar la alfabetización inicial y enfrentar el problema del analfabetismo: “Recuperar los ojos del analfabeto que nosotros mismos hemos tenido, dejando de lado las presuposiciones que tiene un adulto ya alfabetizado” (Ferreiro, 1999: 26).

Las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita en niños muestran que el proceso de apropiación del sistema de escritura es largo, pasando por diferentes períodos que siguen una progresión regular. Entre “no saber escribir” y “saber hacerlo”, hay múltiples pasos intermedios que se ordenan en una clara progresión psicogenética hasta el acceso a la comprensión del sistema alfabético (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). En uno de sus trabajos, Vernon (1991: 1) realiza una síntesis de los hallazgos de las primeras investigaciones, en la que describe cada uno de los períodos desde el menos avanzado al más avanzado:

**Primer período:** el niño diferencia la escritura de otros sistemas de representación, principalmente el dibujo. La escritura se constituye como objeto sustituto,

estableciéndose la diferencia entre las marcas gráficas icónicas y no icónicas (arbitrarias, pero convencionales).

Desde Ferreiro y Gómez Palacio (1982), en esta etapa escribir es para el niño producir un trazado diferenciado del dibujo, por poseer algunos rasgos típicos de la escritura. Su intención subjetiva juega un rol fundamental.

**Segundo período:** el niño establece ciertas propiedades de interpretabilidad y legibilidad que debe poseer la escritura, desde la idea de que para poder leer en forma diferenciada debe haber una diferencia objetiva entre las escrituras. Las escrituras son aún *presilábicas*: no hay intento de establecer correspondencia entre las letras y las unidades sonoras. A cada cadena gráfica se le adjudica una totalidad oral. La escritura es una escritura de “nombre”, sin vinculación con los aspectos sonoros del habla. Puede reflejar propiedades de los portadores de esos nombres (tamaño, edad, longitud). La lectura que realizan de sus propias escrituras es global, estableciendo una correspondencia de un “todo sonoro” con un “todo gráfico” (Ídem). Sin embargo, existen ciertos criterios que permiten al niño decidir si una cadena gráfica es interpretada como una unidad lingüística:

- a) La *hipótesis de cantidad*: para que una cadena gráfica “pueda decir algo” debe tener una mínima cantidad de letras, generalmente dos o tres.
- b) La *hipótesis de variedad interna o intrafigural*: las letras dentro de la cadena gráfica deben ser diferentes.
- c) La *hipótesis de variedad externa o interfigural*: debe haber diferencias entre una cadena gráfica y otra para que “digan distinto”: esta diferenciación de escrituras puede darse a partir del cambio en el orden o la cantidad de letras que componen la cadena gráfica.

El citado texto de Ferreiro y Gómez Palacio (fascículo 2) describe patrones evolutivos del nivel presilábico, diversas producciones escritas que realizan los niños desde este nivel de conceptualización:

- a) Grafismos primitivos (no convencionales), escrituras unigráficas (utilización de una grafía por nombre, pudiendo ser el repertorio fijo o variable), escrituras sin control de cantidad (se interrumpe la sucesión de grafías al terminar la hoja).
- b) Escrituras fijas, con predominio de grafías convencionales. Todo se escribe de la misma manera, siendo el significado garantizado por la intención del autor.



- c) Escrituras diferenciadas con predominio de grafías convencionales:
- C1: repertorio fijo con cantidad variable (mismo orden pero diferente cantidad)
  - C2: cantidad constante con repertorio fijo parcial (algunas en el mismo orden y otras no)
  - C3: cantidad variable con repertorio fijo parcial.
  - C4: cantidad constante con repertorio o posición variable.
  - C5: cantidad y repertorio variables.
- d) Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial: la letra que inicia cada escritura es una de las letras que corresponden al valor sonoro de la palabra, y el resto es cantidad y repertorio variables.

**Tercer período:** el niño empieza a hacer corresponder partes de la escritura con partes de sonoridad, ingresando en una etapa fonetizante de la escritura. Ya establece correspondencias entre aspectos sonoros del habla y aspectos gráficos de la escritura.

Las escrituras son *silábicas* cuando hay un comienzo de correspondencia sonora adjudicado a la escritura, tomándose la sílaba como referencia. A cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral. Esta correspondencia puede establecerse:

- a. *Sin valor sonoro convencional:* cualquier letra es capaz de representar cualquier sílaba.
- b. *Con valor sonoro convencional:* se incorporan los sonidos convencionales de las letras, reconociéndose los sonidos vocálicos o consonánticos de la sílaba y colocándose la letra correspondiente.

En el mismo texto, Ferreiro y Gómez Palacio describen los diversos patrones evolutivos de este nivel:

- e) Escrituras silábicas iniciales: primeros intentos de escritura asignando a cada grafía un valor silábico. Coexisten aún con escrituras que no responden a este principio:
  - E1: escrituras silábicas iniciales sin predominio de valor sonoro convencional.
  - E2: escrituras silábicas iniciales con predominio de valor sonoro convencional.
  - E3: escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora.
- f) Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad: sin y con predominio de valor sonoro convencional.
- g) Escrituras silábicas estrictas:

- G1: sin valor sonoro convencional.
- G2: con valor sonoro convencional.

Se avanza hacia escrituras *silábico-alfabéticas* cuando los niños comienzan a utilizar un sistema mixto de representación, dentro de la misma palabra pueden colocar una letra para algunas sílabas, y para otras se rigen por el principio alfabético. Lo novedoso de esta perspectiva es vislumbrar cómo los niños en este proceso incorporan grafías en una dirección alfabética; lo que es considerado un logro, un avance conceptual y no una producción “con omisiones” o “errores”.

Los diferentes tipos de producciones pueden ser:

h) Escrituras silábico alfabéticas:

- H1: sin valor sonoro convencional.
- H2: con valor sonoro convencional.

Las escrituras son *alfabéticas* cuando ya hay un establecimiento de correspondencia sonora fonema-grafema, aunque aún prevalezcan dificultades para la representación de sílabas compuestas,<sup>48</sup> que pueden:

- I1: no poseer valor sonoro convencional.
- I2: poseer fallas en el valor sonoro convencional.
- I3: poseer valor sonoro convencional.

En este proceso de transición de una etapa a otra, lo interesante es que continúan estando presentes las hipótesis de cantidad, variedad interna y externa, ahora para el análisis intrasilábico de las propias escrituras que los niños realizan, lo que los lleva a enfrentarse con contradicciones para las cuales deberán buscar alguna solución. Esta puede implicar la negación de la contradicción, la búsqueda de una solución de compromiso, o la transformación de escrituras hacia producciones más avanzadas. Estas búsquedas implican avances y retrocesos hasta la adquisición de cierta estabilidad en las respuestas.

---

<sup>48</sup> El término “sílabas compuestas” hace alusión a las constituidas por sílabas con diptongo (CVV), sílabas con consonantes en posición coda (CVC), sílabas con diptongo y coda (CVVC), y sílabas con doble consonante en posición de ataque (CCV o CCVC). Para más información, ver: Ferreiro, 2009 y Ferreiro y Zamudio, 2008.

### 2.5.2. La transición entre niveles

Investigaciones posteriores intentaron desentrañar los procesos cognitivos involucrados en la transición de un nivel a otro, tanto desde el nivel presilábico al silábico (Vernon, 1991, 1997 - tesis, 2004), como del silábico al alfabético (Quinteros, 1997; Molinari y Ferreiro, 2007), y diferenciaciones en los inicios del período alfabético (Ferreiro y Zamudio, 2008). Sus hallazgos conducen a ciertas diferenciaciones dentro de cada nivel:

- *Presilábico avanzado* (Vernon, 1991): para entender las producciones de niños que presentan escrituras diferenciadas (distintas series de letras para palabras diferentes), con control cuantitativo y variedad interna (sin repetir la misma letra en posición contigua).
- *Alfabético inicial* (Molinari y Ferreiro, 2007; Ferreiro y Zamudio, 2008): para dar cuenta de las producciones de niños que resuelven con dos letras pertinentes las sílabas consonante-vocal (CV) aunque aún no logren resolver las escrituras de las sílabas compuestas (CCV, CVC, CVVC, CCVC).

A su vez, en dichas investigaciones se establecen nominaciones a diversos modos de producción de escrituras propios de etapas de crisis y transición hacia niveles superadores, que buscan entender las dificultades de niños hispanos para abandonar progresivamente un análisis silábico de la palabra oral y sustituirlo por un análisis secuencial de fonemas (Ferreiro, 2009):

- Escrituras con *alternancias grafofónicas*: para dar cuenta de la escritura sucesiva (en el tiempo) de un segmento silábico de la misma palabra con letras pertinentes pero tales que, de las posibles letras de una sílaba, aparece solo una de ellas en una primera realización y otra en una segunda realización (o a la inversa). Por ejemplo, la escritura /ALE/ para “salame” en un primer intento y en forma seguida /SAM/ para la misma palabra.
- Escrituras con *alternancias grafofónicas ortográficas*: hacen referencia al uso de diversas letras para representar similitudes fónicas (por ejemplo, escribir para “carne” /KAN/ y luego /CANE/). Avances y retrocesos momentáneos son típicos en los momentos de transición (Molinari y Ferreiro, 2007).
- Escrituras en *desorden con pertinencia* (Ferreiro, 2009): corresponden a escrituras que poseen todas las letras pertinentes de una palabra pero

en desorden. Las mismas expresan las centraciones excluyentes sobre los elementos que componen la sílaba (consonantes o vocales). Las mismas pueden aparecer en una escritura continua o a través de agregados sucesivos, en los que se advierte que algo “dentro de” la sílaba falta y se intercala lo faltante, sin atender a la linealidad de la emisión oral y su vinculación con el orden de las marcas gráficas.

Las investigadoras afirman que el uso de letras alternativas para un mismo segmento silábico expresan las posibilidades de los niños de centrarse cognitivamente en el núcleo vocálico y en el ataque consonántico de cada sílaba. Son centraciones sucesivas a partir de análisis “intrasilábicos”, sin coordinación, que aparecerían al final del período silábico, preanunciando su crisis. Las coordinaciones momentáneas y no sistemáticas serían características de las escrituras subsiguientes, silábico-alfabéticas, donde por momentos, para algunas sílabas de la palabra se logra dar cuenta en la representación escrita del ataque y núcleo vocálico, mientras que algunas marcas continúan funcionando con valor silábico. Estos hallazgos son centrales dado que, como afirman las investigadoras, las alternancias grafofónicas del período silábico constituirían el nexo, hasta ese momento faltante, entre el período silábico y el período silábico-alfabético.

Las investigaciones de Quinteros también arrojan luz sobre las funciones que los niños atribuyen a las letras para solucionar los conflictos inherentes al desarrollo de sus ideas sobre el sistema, en los procesos de transición del período silábico al alfabético:

- El uso de *comodines silábicos* (Quinteros, 1997): se refiere a la incorporación de letras que los niños conocen solo por su forma, para sustituir a la letra que suponen debe ir en determinado contexto pero que admiten desconocer. Ellos no tienen la certeza de haber colocado la letra adecuada, pero la utilizan como *letras sustitutas* porque están convencidos de que allí falta alguna, aunque no sepan cuál.
- La creencia de que hay letras que se corresponden con *sonidos silábicos*: existe una ‘te’, una ‘me’, etc., lo que los lleva a representar sílabas como *nombres de letras*. Esto es importante porque permite al niño descentrarse del núcleo silábico y marcar la presencia de una sílaba a través del comodín silábico (Quinteros, 2004).
- El uso de *letras sustitutas intrasilábicas*: los niños colocan más de una letra por sílaba pero no porque estén distinguiendo claramente los

fonemas y puedan aislarlos en la cadena oral, sino porque tienen la certeza de que les falta algo por representar, dada la evidencia de una totalidad gráfica incompleta. Se utiliza una letra consonante que no marca ni una sílaba ni un sonido consonántico claramente identificable, sino que marca una consonante en tanto un aspecto de la sílaba (Ídem). Los niños comienzan a “ver” la sílaba como un conjunto de partes. La letra sustituta intrasilábica marca una presencia, no un fonema consonántico del cual se conoce su identidad, afirma la investigadora.

Es posible pensar que los niños transforman los sonidos que analizan oralmente para acomodarlos al conjunto de letras con las que cuentan, y transforman las funciones de las letras con el fin de solucionar los problemas que surgen de sus criterios de representación o sus hipótesis sobre la naturaleza del sistema alfabético. (Ídem: 44)

En relación al inicio de las escrituras propiamente alfabéticas, en las que los niños logran escribir las sílabas CV como una secuencia de dos letras, pero suelen “omitir” consonantes de las rimas o de los ataques compuestos (Zamudio, 2008); Ferreiro y Zamudio (2008) buscaron indagar si a partir de dicho momento el análisis silábico desaparecía para dar lugar a un análisis de la secuencia fónica o si dicho análisis silábico continuaba vigente, entrando en conflicto con el análisis fonológico. El propósito fue comprender las dificultades que enfrentan los niños de lengua de cuna española para escribir sílabas compuestas (CVC y CCV), una vez que dominan la escritura de sílabas directas simples (CV). Sus hallazgos arrojan tipos de respuestas *desviantes* que transforman los distintos tipos de sílabas:

- En CVC:
  - a) Escritura transformada en dos sílabas CVCV por la adición de una nueva vocal (por ejemplo, /firima/ en lugar de “firma”).
  - b) Sustitución de la consonante en posición coda: conservan la coda pero con cambio en la consonante (por ejemplo, /gorpe/ en lugar de “golpe”).
  - c) Escritura de una sílaba CCV (por ejemplo, /clado/ en vez de “caldo”)
- En CCV:
  - a) Escritura como si fuera CVC (/firtio/ en lugar de “frito”)
  - b) Escritura con cambios de consonante, tanto en la primera como en la segunda (/blobo/ por “globo” o /pleso/ por “preso”)
  - c) Escritura como CVCV por la adición de una vocal (/pereso/ por “preso”)

Las conclusiones arrojan una clara jerarquía de dificultad entre las sílabas estudiadas: las sílabas CV se resuelven con mayor facilidad que las CVC y estas últimas, a su vez, resultan más fáciles que las CCV. El orden de dificultad parecería estar relacionado con la frecuencia de dichas sílabas en español, así como con prácticas de enseñanza tradicionales que trabajan mayormente con bisílabos CV (Ídem).

Las transformaciones CVCV permiten pensar que no hay un análisis “fonémico insuficiente”, ya que todas las letras pertinentes están presentes, lo que pone en evidencia la importancia del modelo gráfico CV.

El problema no se situaría de manera exclusiva al nivel de la identificación de los fonemas consonánticos sino, probablemente, a nivel de la escritura. Es como si se tratara de preservar el modelo CV o, más bien, de incorporar la palabra escuchada al modelo CV. Ese modelo CV puede derivar de las prácticas escolares pero ser asimilado por los niños como un modelo general que podría servir para resolver cualquier problema de escritura. (Ídem: 49)

Lo mismo puede pensarse para las escrituras con cambio de posición de las consonantes, ya que todas las pertinentes están presentes.

Ahora bien, una vez que los niños alcanzan un nivel de conceptualización alfabético, aún deberán resolver el problema de la ortografía de las palabras y de las separaciones entre palabras. Este dominio implica nuevas coordinaciones.

Zamudio (2004) advierte que la representación de las palabras también forma parte de un proceso constructivo, un proceso a través del cual los niños reconstruyen para sí mismos las palabras que figuran en la escritura, aprendiendo acerca del uso convencional de los espacios en blanco para separar las palabras. Esta operación no es un acto mecánico ni repetitivo determinado por la información proporcionada por los adultos, sino que es

producto de una acción reflexiva que involucra la comprensión e integración de los criterios que constituyen dichas unidades, tanto de aquellos que definen las palabras como partes de una totalidad mayor (el enunciado), como los que las definen como totalidades compuestas por elementos de diversa naturaleza (letras, sonidos y elementos de significación). (Ídem: 72)

Dicha autora nos recuerda que, desde el proceso histórico de construcción del sistema de escritura, las palabras no son unidades inherentes a la representación

alfabética, sino que son representaciones tardías, produciéndose muchos siglos después debido a las dificultades generadas por una escritura sin espacios y a la complejidad que implicaba la interpretación de los textos.

Los niños, en el inicio de la alfabetización tienden a realizar *hiposegmentaciones*, es decir, menos segmentaciones de las que aparecen en las escrituras convencionales. El tipo de segmentaciones que realizan están influidas por el conocimiento de ciertos patrones gráficos y las conceptualizaciones que elaboran en el proceso de adquisición de la escritura. La hipótesis de cantidad mínima, por ejemplo, sería una de las restricciones que parece influir en la consideración de lo que es una palabra. La exigencia de variedad, por su parte, también tendría una influencia efectiva, ya que impide la unión de palabras cuyos límites final e inicial coinciden en la escritura.

Sus hallazgos permiten sugerir que es la escritura la que “moldea” la concepción de palabra, sirviendo de modelo para analizar el lenguaje oral, para analizar el lenguaje “en palabras”.

### 2.5.3. Las posibilidades de análisis al nivel de la palabra

Siguiendo a Vernon (1997 - tesis), el aprendizaje del sistema de escritura implica que los niños se planteen en el proceso de apropiación cuáles son las unidades mínimas sin significado y cuáles son las reglas de combinación para formar unidades con significado. Ello implica la posibilidad de comprender la relación entre el todo y las partes, es decir, resolver el problema de qué es lo que la escritura representa. Las investigaciones psicogenéticas han abordado esta cuestión desde la relación entre la escritura del nombre propio del sujeto entrevistado y las letras que lo componen, y la relación entre una oración escrita y las palabras que la componen. Para la presente tesis haremos referencia específicamente al análisis del nombre propio, situación que ha sido parte de la entrevista clínica realizada.<sup>49</sup>

La escritura del nombre propio juega un rol fundamental como referente estable dotado de significación y como marca identitaria en los sujetos. Es además, fuente de

---

<sup>49</sup> Será detallada en el próximo capítulo, correspondiente a las **decisiones metodológicas**.

información acerca de los elementos y relaciones propios del sistema de escritura (Molinari, 2007): no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre, el orden no es azaroso, ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. Las investigaciones psicogenéticas dan cuenta de la relación existente entre las respuestas infantiles, sus niveles de conceptualización del sistema de escritura y el conocimiento convencional de la escritura del nombre propio. Si bien las respuestas más avanzadas en relación al análisis de partes se constatan en niños que se encuentran en un nivel de fonetización de la escritura, ello no supone que ya haya comprendido el funcionamiento del sistema alfabético (Ídem). Por otro lado, la escritura correcta del nombre propio nada dice acerca del nivel conceptual alcanzado por el sujeto (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

La escritura del nombre propio y el análisis de sus partes es una de las situaciones centrales para indagar los niveles de conceptualización del sistema de escritura en niños. Busca conocer la posibilidad que tienen los sujetos de deducir qué es lo que debe estar escrito en las partes que conforman su nombre. Se trata de observar cuál es la conceptualización que poseen acerca de las partes que deben estar representadas en el texto de referencia, es decir, cómo conciben las letras escritas y la forma oral correspondiente.

En las primeras investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1994), la clasificación del tipo de respuestas fue la siguiente:

**Nivel 1 o A:** los sujetos logran establecer una correspondencia convencional entre las partes sonoras y las partes gráficas. Todas las partes gráficas del nombre son interpretadas correctamente: por deducción o por procedimientos de lectura.

**Nivel 2 o B:** progreso de la puesta en correspondencia sonoro-gráfica: los sujetos comienzan a considerar simultáneamente los recortes y su posición en la cadena total (sonora o escrita). Aún existen dificultades para trabajar con el segmento medio del nombre o con algún otro fragmento.

**Nivel 3 o C:** inicio de consideración de que el todo puede ser divisible en partes: atribución de los recortes iniciales del nombre a cualquier parte que se muestre o interpretación de otras sílabas de las que se muestran. Se descubre la posibilidad de correspondencia término a término entre cada letra y una parte del nombre completo.



El sujeto puede hacer corresponder una incompletud oral a una incompletud gráfica, aunque no es capaz todavía de tomar en cuenta el orden de los trozos sonoros y escritos.

**Nivel 4 o D:** indiferenciación del todo y las partes: la escritura del nombre propio es imposible o bien se realiza según las características de otras escrituras, con un número indefinido o variable de grafismos. En la misma escritura puede leerse tanto el nombre como el nombre y apellido completos. Las diferencias entre grafías no producen perturbación. De una parte del nombre propio pueden leerse varios nombres de la familia. El nombre está escrito en cualquiera de las partes que se muestren, se interpreta otro nombre propio para cada parte, otros sustantivos, “no sé” o “no dice nada”.

Estas investigaciones afirman que cuando la escritura es presilábica hay imposibilidad de interpretar el nombre propio en términos de partes sonoras; cuando la escritura es silábica coincide con C o B; cuando es silábico-alfabética es C, B o A, y cuando es alfabética la mayoría se concentra en A.

En investigaciones posteriores, Sofía Vernon retoma estas indagaciones para focalizarse específicamente en los procesos cognoscitivos involucrados en el pasaje del período presilábico al silábico en niños (Vernon, 1991, 1997 - tesis). Su interés se centra en conocer las conceptualizaciones que los niños construyen acerca de cuáles son las partes que deben estar representadas para que el texto pueda ser leído en su totalidad; cuáles son las dificultades que tienen los niños con respecto a las relaciones que existen entre un todo escrito y las partes que lo constituyen. La tarea que propone es la de destapado progresivo de las partes del nombre propio. La resolución de este problema por parte de los niños se vincula con que puedan dilucidar cuáles son los elementos que entran en juego en la representación y cuáles son las reglas de combinación entre ellos. Sus hallazgos dan cuenta de diversos niveles de respuesta:

**1. Intento explícito de tomar en cuenta la composición lineal de la palabra.**

A cada aumento de grafía le corresponde un aumento de trozo de sonoridad. Si la cadena de grafías sufre algún cambio no puede decir lo mismo que antes de la transformación. Hay aproximaciones sucesivas a una misma palabra.

- a) Se toma en cuenta la composición lineal de la palabra de modo muy sistemático, manteniendo siempre una correspondencia progresiva entre las grafías y aumentos sonoros de la palabra, manteniendo la sonoridad original, que prácticamente siempre coinciden con la sílaba.

- b) Hay un intento sistemático de tomar en cuenta la composición lineal del significante, pero con dificultades para conciliar el aumento progresivo de la cadena sonora con la cantidad de letras que los niños consideran que debe tener la palabra escrita y el hacer que a cada aumento de grafías haya un cambio de interpretación. La solución que muchas veces encuentran es recurrir a cambios fonéticos: cambios de sonoridad cambiando algún fono, alargándolo o introduciendo alguno como comodín.
  - c) Comienzo de intento de recortar la palabra en partes con un orden progresivo. Al aumentar la grafía no puede decir lo mismo, tiene que decir más, pero los intentos son poco sistemáticos, y hay una falta de anticipación de cuál es el recorte inicial en función de la cantidad requerida de grafías.
  - d) No se toma en cuenta la composición progresiva y lineal de la palabra. Escritura con dos letras, adjudicando la primera a un trozo y la segunda a otro.
2. **Comienzo de correspondencia entre una parte de la palabra escrita y una parte sonora de la palabra.** La composición lineal de las partes del significante no es tomada en cuenta en la escritura.
- a) Cuando la escritura no está completa, no puede decir lo mismo. Pero no puede fragmentar más que el inicio. La solución es introducir cambios fonéticos al trozo inicial. (Aparece esto con mayor fuerza en monosílabos.)
  - b) En escritura incompleta dice solo una parte de la palabra. Hasta que la palabra no está completa siempre dice lo mismo. Recorte dicotómico de la palabra.
  - c) Respuesta intermedia entre recorte y no recorte de la palabra. Cuando la palabra aún no se considera completa, el niño oscila entre afirmar que allí dice completa o solo dice una parte.
3. **La palabra no es aún susceptible de ser recortada.** No hay intento de diferenciación entre las propiedades de las partes y las propiedades del todo.
- a) En cualquier parte dice toda la palabra.
  - b) Escritura de una letra para la palabra completa.
  - c) A la escritura incompleta se le adjudica el nombre de objeto cercano semánticamente.
  - d) A la escritura incompleta se le adjudica cierto carácter del referente.

Como ya hemos mencionado, Vernon afirma que las dificultades que tienen los niños con respecto a las relaciones que existen entre un todo escrito y las partes que lo constituyen, son en realidad el corazón del problema acerca de qué es lo que la

escritura representa (1991: 7). Ello puede pensarse también para los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización, sumado a la enorme carga simbólica que implica la escritura del nombre y el poder firmar para esta población. Por lo tanto, esta situación es clave como fuente para conocer las ideas que ellos han construido en relación a la escritura de sus nombres y las partes que los componen.

Vernon (1997 - tesis) afirma que una vez que los niños pueden atribuir un significado a una cadena gráfica bajo ciertos criterios de legibilidad, deben enfrentarse con la búsqueda de criterios más objetivos coordinando los ejes cuantitativo y cualitativo (cuáles y cuántas grafías debe llevar una palabra escrita). La centración del sujeto en las partes que constituyen el texto para formular hipótesis sobre qué es lo que representan lo lleva a iniciar la construcción del significante, dejando el significado (atribuido a la totalidad gráfica) en un segundo plano, pero sin olvidarse de él, ya que el problema psicológico de base es la coordinación entre significante y significado. Dicha coordinación es la que promoverá avances hacia la alfabetización de la escritura.

#### **2.5.4. Verbalizaciones, denominaciones de letras y procedimientos de escritura**

Estudios recientes otorgan importancia fundamental a las verbalizaciones que los niños realizan sobre sus producciones escritas y cómo denominan las letras, así como los procedimientos o procesos que ponen en juego al momento de realizar las escrituras solicitadas, ya que permiten acercarnos a cómo están pensando el camino de escritura y cómo están representando las marcas que utilizan (Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2012).

Los resultados de Cano y Vernon sugieren que los niños usan gran variedad de denominaciones para referirse a las letras, facilitando dicha diversidad y los diferentes contextos de uso la elección de las consonantes pertinentes. Las verbalizaciones que los niños realizan al momento de producir escrituras son concebidas como *denominaciones en acción*. Las mismas pueden ser *simples* cuando se recurre a una sola denominación, o *dobles en acción* cuando se hace referencia a dos denominaciones o *triples* cuando se recurre a tres. Pueden ser:

- identificación de la letra por su sonido (“la /s/”).

- identificación por el nombre de la letra (“la ese”)
- identificación silábica (“la sa”)
- identificación por referente (“la de sapo”)

Un ejemplo de “denominación doble” sería: “la ma de mamá” (silábica más referente), y de “denominación triple”: “la /b/, la ‘be’ de bebé” (sonido, nombre de la letra y referente).

Una de las conclusiones interesantes que aportan las investigadoras es que el contexto vocálico parece ser importante para la elección de las letras pertinentes: una misma consonante tiene diferentes grados de dificultad si está seguida de “i”, “o” y “u”; las combinaciones con “e” que coinciden con el nombre convencional o aproximado de la letra favorecen la aparición de la consonante correcta; los niños pueden encontrar la letra pertinente de manera más fácil al inicio de la palabra.

Grunfeld (2012) indaga niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en niños de 5 años, verbalizaciones y procedimientos de producción de escrituras comparando dos tipos de muestras: un grupo que participa de propuestas de enseñanza basadas en *habilidades perceptivas motoras* (que sostienen la teoría del déficit, la idea de “maduración” para el aprendizaje de la lectura y la escritura, con propuestas de ejercicios perceptivos motores y graduación de letras con enseñanza una a una) y otro grupo que participa en propuestas de enseñanza desde la perspectiva constructivista. La autora ha elaborado las siguientes categorías que dan cuenta de diversos procedimientos utilizados por los niños para tomar conciencia de las letras que necesitan para escribir la palabra solicitada por la entrevistadora:

1. El **silabeo**. Este procedimiento puede darse de dos maneras diferentes:
  - a) Decir “la ma” y escribir la letra “a”, “yo” y escribir la letra “o”, y así continuar hasta completar la palabra en forma silábica, silábico-alfabética o alfabética.
  - b) Siempre volver a empezar desde el inicio: “ma” y escribir la letra “a”, “mayo” y agregar la letra “o”, “mayone”, etc., hasta completar la palabra. En algunas ocasiones, este “volver a empezar” hace que vuelvan a escribir letras que ya han graficado. Generalmente este procedimiento es realizado por los que están menos avanzados; no pueden retener lo que han escrito para dar continuidad, sino que necesitan volver a empezar, se quedan “escuchando” el mismo sonido y lo vuelven a escribir con la letra que consideran.

2. Decir el **nombre de la letra**.

3. Decir el **fonema**.

Este tipo de procedimientos se da en ambas muestras. La autora señala que las verbalizaciones aparecen en el período de fonetización, porque ya hay una coordinación entre lo gráfico y lo sonoro. Y los procedimientos que implementan solamente los niños bajo enseñanza constructivista son:

- Buscar pistas: en palabras como fuentes de información (nombres o en el abecedario u otras que son significativas para ellos); recurrir a palabras clave; enunciar palabras para identificar la letra que quieren escribir (nombres de los compañeros, títulos de cuentos, palabras escritas en el aula); explicitar los procedimientos que hace la maestra, como escribirles una palabra que empiece igual, o que tenga la letra que quieren escribir, solicitando a la entrevistadora que también lo haga. Esas palabras clave pueden dar lugar o no a relaciones grafofónicas pertinentes.
- Leer para controlar lo escrito: en forma autónoma o tomando la propuesta del entrevistador.
- Leer para corregir: tachar, agregar o intercalar una letra.

En relación al análisis del grupo silábico constructivista, analiza lo que sucede en la búsqueda de pistas a través de palabras clave para la escritura de consonantes (relación entre la palabra solicitada, la que verbalizaban y la letra graficada). La clasificación es la siguiente:

1. Establecen relaciones fónicas pertinentes entre segmentos de la palabra solicitada y la emitida y producen una consonante pertinente (para “mayonesa” el niño dice “ma, la de mamá” y escribe la letra “m”).
2. Establecen relaciones fónicas pertinentes entre segmentos de la palabra solicitada y la emitida y producen una consonante no pertinente (para la segunda sílaba de “mayonesa”, el niño dice “la yo, como la de yoyo”, y escribe la letra “r”).
3. Establecen relaciones fónicas en que coinciden algunos de los segmentos de la sílaba de la palabra solicitada con la emitida y producen una consonante no pertinente (para “fruta”, el niño dice “fru, con la de bruno” y pone una letra no pertinente).
4. Establecen relaciones fónicas no pertinentes entre segmentos de la palabra solicitada y la emitida y producen una consonante no pertinente (el niño dice, para la última sílaba de “fruta”, “ahora va la de mala, la ‘u’”).

La inclusión del análisis de verbalizaciones y procedimientos resulta central para intentar capturar el punto de vista de los sujetos acerca de lo que la escritura representa.

### **2.5.5. Procesos de lectura: interpretación de textos en contextos reales**

Los estudios psicogenéticos antecedentes ya citados han utilizado usualmente como tarea para la indagación sobre procesos de lectura la interpretación de textos en contextos reales. Dicha tarea implica la presentación de materiales gráficos, ya sea cotidianos (como envases de alimentos, medicamentos, etc.) o fotografiados (letreros, publicidades, etc.), ante los que se pide interpretación a los sujetos (se pregunta qué cree la persona que dirá ahí) y justificación de dichas interpretaciones (cómo se da cuenta de que allí dice lo que cree que dice), desde verbalizaciones y señalamientos. Esta situación permite indagar las interpretaciones que los sujetos elaboran respecto a las escrituras en soportes conocidos, las anticipaciones que realizan sobre los textos y desde qué referentes, así como las estrategias lectoras que ponen en juego al enfrentarse con textos presentes en su vida cotidiana.

La lectura es concebida desde esta perspectiva como un proceso de construcción de significados por parte del sujeto sobre los textos que aborda. Todo lector, haya ido o no a la escuela, realiza suposiciones o anticipaciones acerca del significado de los textos de su entorno “antes” de comenzar a explorar el texto, en función del lugar donde aparece el texto y el contexto inmediato (Ferreiro y colaboradores, 1983). El portador del texto otorga pistas acerca del contenido y la posible estructura sintáctica de dicho texto. Las anticipaciones que realizan los lectores se reelaboran continuamente para ajustarse a la información que se va obteniendo del texto, coordinándose la información entre texto y contexto. Toda persona que haya vivido en el mundo letrado, más allá de sus niveles de alfabetización, ha construido estrategias lectoras para desenvolverse en la vida cotidiana, construye numerosas anticipaciones desde la coordinación de informaciones producto de su interacción con la cultura escrita. La tarea de interpretación de textos en contextos reales busca indagar qué tipos de significados se anticipan frente a un texto, cómo se utiliza la información del contexto, cómo se coordinan ambas dimensiones.

En la investigación citada, con adultos prealfabetizados, se realizó un doble sistema de clasificación de las respuestas obtenidas:

- Por un lado, las interpretaciones podían ser: de tipo *comercial* (por ejemplo: “anuncio de eso que se vende en la farmacia”); de tipo *no comercial* (por ejemplo: “no estacionarse aquí”); de tipo *nombre*, en el sentido de la “hipótesis del nombre”: en el texto dice el nombre del objeto, fuera de toda funcionalidad (por ejemplo, en un letrero sobre una puerta dice “puerta”, en un letrero de una camioneta –la marca, en realidad– dice “camioneta”); *ambiguas* (por ejemplo: “para que se entere de cosas uno”).
- Por otro lado, desde un diferente nivel las interpretaciones podían ser: *textuales*, cuando el sujeto decía cuál podría ser el contenido mismo del texto (por ejemplo, decir lo que la persona cree que dice), o *no textuales* (por ejemplo, dar cuenta del propósito del cartel pero sin aventurar lo que allí dice). Las respuestas *textuales* fueron, a su vez, subdivididas en textuales *nominales*, cuando la interpretación correspondía a un solo nombre, *verbales* cuando se trataba de una oración o frase verbal, e *imperativas* cuando se trataba de una instrucción.

Comparando los datos de niños y adultos se arrojaron los siguientes resultados:

- La predominancia en los adultos de las interpretaciones comerciales cuando las fotos eran de textos comerciales, y las no comerciales cuando las fotos eran instrucciones o prohibiciones de carácter cívico.
- Una menor cantidad de respuestas del tipo “nombre del objeto” (fuera de toda funcionalidad) en los adultos, pero en ningún caso estas respuestas superaron el 50% de las respuestas de los niños.
- Una menor cantidad de interpretaciones textuales en los adultos: mientras los niños se atrevían a anticipar el contenido preciso del texto, los adultos remitían indirectamente a dicho texto, sea a través de la función, de la clase de carteles a la que pertenecía, o dando una serie de alternativas, sin optar por ninguna de ellas.

Un hallazgo muy importante refiere a que los adultos analfabetos presentaban anticipaciones significativas pertinentes para los textos presentes en el espacio urbano, haciendo uso pertinente de la “información que acompaña el texto”, lo que demostró su conocimiento de la funcionalidad de la escritura en el medio urbano. Este dato se torna fundamental para pensar en los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas. En palabras de Ferreiro:

Si aceptamos que las anticipaciones significativas son un componente esencial del proceso de lectura, este dato adquiere relevancia pedagógica: dado el conjunto de “lo que podría decir allí” es más fácil llegar a “lo que realmente dice”. Es más fácil, porque no delegamos en las letras toda la carga significativa, sino que comprendemos que esas letras, en ese contexto, solamente pueden vehicular un conjunto finito de mensajes, mientras otros quedan excluidos. No son solo las letras “las que dicen lo que dicen”. El contexto también contribuye a la obtención de significado. (Ferreiro y colaboradores, 1983: 201)

## 2.6. Niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en adultos no alfabetizados

La investigación realizada por Ferreiro citada en el apartado anterior demuestra que los adultos no alfabetizados tienen algunos puntos de contacto con los problemas que enfrentan los niños en su esfuerzo por comprender los principios de la escritura alfabética y ciertas diferencias, lo que ya fue detallado en el capítulo de **antecedentes**. El propósito fundamental de dicho trabajo fue encontrar la lógica interna de los sistemas de ideas y su progresión en adultos que nunca habían ido a la escuela. Lo que nos interesa destacar aquí son ciertos supuestos teóricos que compartimos en el presente estudio:

- En primer lugar, vencer la visión simplista que supone que los jóvenes y adultos con baja o nula escolaridad son ignorantes de este dominio específico (y que es claramente rebatido por la investigación de Ferreiro y colaboradores, 1983 y las posteriores investigaciones de Kalman, 2004 y Lorenzatti, 2009; García Muniz, 2004; García Muniz y Espíndola, 2013; Dionisio, 2013). Las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extraescolar, aunque en la población con la que trabajamos el espacio educativo sea fundamental para acompañar y promover el proceso de alfabetización.
- En segundo lugar, rechazar la confusión entre el conocimiento del nombre o el equivalente sonoro de los elementos del sistema (las letras), con el conocimiento del sistema mismo y su modo de funcionamiento. Rechazar las concepciones tradicionales que suponen una primera etapa de “adiestramiento” y una posterior “comprensiva”, que ocultan las funciones sociales de la lengua escrita, que confunden los ejercicios gráficos descontextualizados y la copia con actos de escritura (Ferreiro, 2005).
- Tercero, asumir un respeto intelectual hacia el joven o adulto, buscando acercarnos a sus conocimientos como base para pensar en



prácticas alfabetizadoras. Las propuestas de alfabetización actuales nos parecen insuficientes ya que toman un punto de partida desconociendo los saberes de los sujetos, que es definido externamente, sin saber cómo conceptualiza el sujeto el sistema de escritura socialmente constituido. Y ya lo decía Ferreiro en 1983: hay tantas maneras de ser analfabeto como sujetos interrogados, y dicha heterogeneidad es la heterogeneidad de lo real, no de la muestra seleccionada.

- Por último, al igual que Ferreiro ha advertido siempre, no se propone un “nuevo método de alfabetización”, sino que se busca la construcción de datos que permitan repensar prácticas alfabetizadoras, la construcción de evidencia empírica acerca de procedimientos de escritura en jóvenes y adultos con poca escolaridad, que posibilite la reflexión sobre aspectos facilitadores u obturadores del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Interesa resaltar que, tal como Ferreiro ha afirmado, la alfabetización de adultos no debiera ignorar los avances realizados en la alfabetización de niños, ya que ellos reflejan cambios conceptuales importantes a nivel teórico general, procesos constructivos que, con su propia especificidad como veremos a continuación, se reencuentran en la población joven y adulta.

## **2.7. Niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización**

Mi tesis de maestría (Kurlat, 2011) ha evidenciado que los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización construyen niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura alfabético convergentes con los encontrados en niños en las investigaciones antecedentes ya mencionadas y con los encontrados en adultos no alfabetizados. Asimismo, postuló que la especificidad en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos radica en las vías que direccionan dicha apropiación: sus caminos de construcción del sistema de escritura pueden aparecer “laberínticos”, se entrelazan con las marcas que la exclusión ha dejado en sus vidas y las marcas de la enseñanza pasada o actual. La progresión hacia lo alfabético no pareciera seguir en jóvenes y adultos el curso que se observa habitualmente en los niños: el camino es intrincado, con algunos laberintos y desvíos, signado por los

aprendizajes de la infancia, la enseñanza de la que son objeto en la actualidad y aspectos de la historia que marcan los modos de apropiarse de la lengua escrita. La metáfora que se utilizó para describir los procesos de alfabetización en dicha población fue la de una *trenza de tres hebras*, constituida por los niveles de conceptualización denominados “más genuinos”, las *marcas de exclusión* y las *marcas de enseñanza*.

Las investigaciones psicogenéticas antecedentes permitieron comprender los modos de producción de los sujetos y sus niveles de conceptualización,<sup>50</sup> pudiendo enmarcarlos en los distintos períodos ya conocidos en los niños: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, con sus diversas características, subniveles e hipótesis que los constituyen. A su vez, algunos casos más “oscuros” o “anudados” han sido pensados como ejemplos de *laberintos de escritura*, como casos extremos de la posible incidencia de las *marcas de exclusión y de enseñanza*. Los datos obtenidos han mostrado que, a pesar de la pequeña muestra analizada, cada sujeto posee un camino particular y único de escritura, en algunos casos más “transparente” y en otros más difícil de desentrañar. No obstante, todos ellos con ideas e hipótesis acerca de lo que la escritura representa, con conocimientos más o menos cercanos a la convencionalidad, a partir de los cuales se apropian de este objeto social.

La utilización de la situación de escritura del nombre propio y análisis de sus partes en jóvenes y adultos que están en proceso de alfabetización permitió en primer lugar, determinar el grado de convencionalidad de las escrituras y en segundo lugar, construir algunas pistas acerca del modo en que establecen la relación entre la composición gráfica lineal de la palabra y el orden en la enunciación oral, para vislumbrar qué representan para los sujetos las partes que componen sus nombres. Han reaparecido en la población estudiada características y niveles encontrados en las investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Vernon, 1997 - tesis; Grunfeld y Siro, 1997). No se encontraron sujetos que no supieran escribir nada de sus nombres o se

---

<sup>50</sup> Se llevaron a cabo en dicha investigación entrevistas clínicas a veinte sujetos, de entre 14 a 67 años.

hayan negado a hacerlo. Sin embargo, se observó que la escritura repetida del nombre tal como se pide muchas veces en los espacios educativos, incluyendo la copia del modelo en forma recurrente, no alcanza para que todos los sujetos logren escribir los nombres de modo convencional.

En cuanto a la interpretación de las partes del nombre propio, la mayoría de los sujetos analizados tenía ideas avanzadas acerca del modo de composición de sus nombres, con intentos explícitos de tomar en cuenta la composición lineal de la palabra aunque aún no pudieran establecer los recortes convencionales. Esto es, casi todas las personas entrevistadas hicieron corresponder las partes de la escritura con la pauta sonora de la palabra. Sus distintos tipos de respuesta fueron convergentes con los encontrados en niños y en adultos no alfabetizados, con variaciones desde el establecimiento de una correspondencia convencional hasta el inicio de consideración de que el todo puede ser divisible en partes. No se hallaron en esta muestra las respuestas más primitivas, de absoluta indiferenciación entre el todo y las partes.

La escritura de palabras que conocieran evidenció que los sujetos en proceso de alfabetización pueden escribir gran cantidad de palabras que conocen de memoria, respetando la forma alfabética convencional, aunque aún no se encuentren en una hipótesis alfabética de escritura. Es decir, más allá del nivel de conceptualización en el que se encuentren, aunque aún no puedan interpretar convencionalmente las partes que las constituyen, ya conocen las formas gráficas de muchas palabras. La mayoría de los sujetos entrevistados buscó escribir palabras que le resultaran significativas: el nombre de familiares o parejas, palabras que se escriben en la escuela, el equipo de fútbol al que pertenecen. Ello dio cuenta de un aspecto que parecería obvio pero que no siempre es tenido en cuenta en prácticas alfabetizadoras: la importancia de la inmersión en prácticas de lectura y escritura significativas y contextualizadas para los sujetos desde el inicio de sus experiencias en las nuevas chances educativas.

El dictado de palabras *tetra-tri-bi* y monosílabas y de la oración permitió capturar con mayor profundidad el nivel de conceptualización que poseían los sujetos sobre el sistema de escritura que, como ya hemos mencionado, fueron convergentes con los encontrados en las investigaciones antecedentes, con excepción de los casos denominados *laberintos de escritura*: los anudamientos en sus procedimientos de

escritura no permitieron un análisis claro de sus niveles de conceptualización. Algunos de dichos anudamientos tenían que ver con el intento de los sujetos de identificar las letras pertinentes, con tanta centración en “las letras” (aunque aún no tuvieran claro qué representaban ni conocieran todas convencionalmente), lo que no les permitía coordinar el eje cualitativo con el eje cuantitativo en función de la longitud de la emisión oral o la estabilidad de las marcas que ya habían puesto como punto de partida para la continuidad de la escritura. En estos casos, la atención se focalizaba en el reconocimiento de las letras que debían colocar para escribir las palabras solicitadas en función del análisis sonoro oral, muy preocupados por que “no les falten letras”. Realizaban un esfuerzo enorme por reconocer “todas” las letras que se correspondían con los sonidos que verbalizaban, y en este esfuerzo quedaban atrapados en la escritura de las letras que iban identificando, perdiendo las relaciones de extensión y orden.

A diferencia de los niños, la tesis mostró cómo en algunos adultos aparece una enorme preocupación por “las letras”, dado que ya tienen conocimiento –por su experiencia escolar y cotidiana– acerca de que la escritura tiene que ver con “saber las letras”, y que estas letras, además, no son “cualquier letra”.

La tesis ha dado cuenta también de la problemática vinculada a la diferenciación y reconocimiento de grafías y al tipo de letra a utilizar de la que son conscientes algunos adultos, lo que advierte acerca de cómo los aspectos gráficos de la escritura pueden atentar contra la posibilidad de realizar conceptualizaciones sobre dicho sistema. La energía psíquica que conlleva, por ejemplo, el elegir si va una u otra letra, cuál es la correcta, centrándose en aspectos figurales de las marcas gráficas, puede obturar la posibilidad de poner el foco en aspectos centrales no figurales vinculados a qué es lo que la letra representa.

Un aspecto central que arrojaron los resultados del análisis de escrituras fue el efecto perturbador de las palabras monosílabas para la mayoría de los sujetos. La escritura del monosílabo ha evidenciado ciertas particularidades en el modo de construcción que los sujetos han desplegado, tanto desde niveles más como menos avanzados. La escritura de monosílabos no ha sido indiferente para ninguno de los sujetos analizados. Más allá de la hipótesis que sostuvieran, la mayoría agregó letras para

tratar de ajustarse a la hipótesis de cantidad. Este hallazgo permitió pensar que la escritura, comparación y análisis de palabras monosílabas podría ser interesante fuente de reflexión lingüística en los espacios de alfabetización de jóvenes y adultos.

Los análisis mostraron que la mayoría de los sujetos establecía reglas de correspondencia entre la oralidad y la escritura, que las unidades de análisis que tomaban era variable, que sus ideas se entrecruzaban con el conocimiento de ciertas “reglas”, algunas por estar en contacto con la lengua escrita en la vida cotidiana, como el uso de la letra “s” para el plural, o la necesidad de separación de palabras aunque aún no se hubiese construido el concepto de palabra.

Un aspecto importante y específico de los procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos es la toma de conciencia de sus propias dificultades: confundir un tipo de letra con otro, no diferenciar entre algunas vocales, tener más facilidad para escribir pero no para leer. Frente a las dificultades de las que son conscientes, es frecuente el recurrir a mostrar todo lo que sí saben: como por ejemplo, las palabras que conocen de memoria, sus saberes acerca de ciertas reglas del sistema como el uso de la tilde (aunque aún no se adjudique un papel vinculado a la intensidad acentual); todos los “nombres” que figuran en ciertos carteles y que se conocen de memoria. Algunas personas explicitaron que “se perdían” permanentemente en los procesos de escritura. Estos conocimientos constituyen una base valiosísima de punto de partida para nuevos aprendizajes.

En síntesis, la tesis ha mostrado que todos los sujetos entrevistados convergen en niveles de conceptualización ya encontrados en niños, que van de etapas presilábicas al reconocimiento de principios alfabéticos en nuestras escrituras. Se han reencontrado las mismas respuestas en jóvenes y adultos con respecto a los niños en relación con: el análisis del nombre propio, con dificultades similares para manejar las relaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra escrita; la existencia de requerimientos de cantidad mínima y de variedad inter e intrafigural; similitudes en cuanto a la construcción de la noción de palabra; similitudes en cuanto al modo de denominación de letras, procedimientos de escritura y verbalizaciones que acompañan dichos procedimientos. Fueron convergentes también los hallazgos en relación con los resultados obtenidos en adultos no alfabetizados en cuanto a: la

ausencia de los niveles de respuesta más primitivos presentes en los niños y la comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita que los niños no poseen en igual grado. Como contribuciones originales, se han indagado los caminos de escritura de cada sujeto, aporte que resulta útil a la comprensión de la lógica que subyace a las producciones escritas que realizan jóvenes y adultos en proceso de alfabetización, lo que constituye un punto de partida imprescindible (aunque no el único) para la reflexión sobre la intervención didáctica.

Si bien el proyecto de maestría se había centrado inicialmente en indagar las hipótesis que construyen los sujetos sobre el sistema de escritura en su proceso de alfabetización inicial, el seguir la lógica de pensamiento de cada uno en las entrevistas permitió identificar aspectos referidos a las historias escolares, laborales, sociales y familiares, cuyas marcas son parte también del proceso de alfabetización y que direccionan modos de apropiación del sistema diferentes a los que se encuentran en la población infantil. Al intentar capturar si los caminos intelectuales de construcción del sistema de escritura tenían alguna similitud con el proceso de alfabetización descubiertos en los niños, irrumpieron en las entrevistas realizadas narraciones espontáneas sobre fragmentos de la historia y vivencias que habían marcado a los sujetos, lo que hizo pensar en posibles condicionantes para dicha construcción. Una vez que las personas relataron estos fragmentos en las entrevistas, ya no pudieron deslindarse de los procesos de alfabetización. Dolor, vergüenza, culpa, visión desvalorizada de sí mismos como aprendices, se desprendían del análisis de las entrevistas. Y la adquisición del sistema de escritura como una cuenta pendiente, una necesidad subjetiva fundamental.

Lo llamativo de todos los sujetos, más allá de su nivel de conceptualización, fue que –a pesar de ser conscientes de sus dificultades– no lo eran de todo lo que sí ya sabían; sus percepciones como aprendices estaban totalmente desvalorizadas: “Yo no sé”; “No sé leer ni escribir”; “Quizás usted lo pueda leer, yo no” fueron frases recurrentes en todos los sujetos. Vimos cómo personas que realizaban escrituras alfabéticas iniciales, dudaban permanentemente acerca de lo que escribían porque, como ellas mismas decían: “Yo no sé leer y escribir. A veces, me como las letras”, o directamente porque: “¡No tengo cabeza!”. Estas frases fueron reiteradas a lo largo de las entrevistas y evidencian las marcas que la exclusión ha dejado en la vida de los

sujetos. Fueron frecuentes las dudas acerca de lo elaborado: “¿Está bien?”; “¿Está mal?”; “No sé si está completo”; “Usted dirá si está bien”, como marca de sus experiencias previas de fracaso. Este tipo de preguntas no suele darse en las entrevistas clínicas con niños, quienes producen sin dudar acerca de la pertinencia o no de sus producciones.

Surgió entonces una pregunta emergente, que no estaba prevista en el diseño original: hasta qué punto la historia vivida por cada sujeto podría estar limitando o promoviendo el aprendizaje en esta nueva chance educativa y particularmente en la apropiación del sistema de escritura. Se comenzó a concebir como central la incidencia de las marcas de la propia historia en cada joven o adulto en proceso de alfabetización, como factor a ser tenido en cuenta para entender sus procesos constructivos vinculados a la alfabetización. Emergieron las siguientes preguntas: ¿cómo estarán jugando la culpa, la vergüenza, las marcas de dolor, la visión de sí mismos como aprendices, la naturalización de una situación de déficit, la toma de consciencia de las propias dificultades, en el modo de aprender de esta población? ¿Cómo incidirán las problemáticas familiares y sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se entrelazarán en la construcción conceptual los conocimientos sobre la lengua escrita y las estrategias de lectura que han construido los sujetos tanto en sus prácticas culturales y sociales como en experiencias escolares anteriores, pero que no son reconocidos por ellos? ¿Qué lugar ocupa la necesidad subjetiva fundamental de finalmente aprender a leer y escribir, la cuenta pendiente siempre presente, para poder saldar una deuda, ser legado para los hijos, ser más autónomos en la vida, continuar estudios futuros, como los sujetos mismos han manifestado? Las respuestas a estos interrogantes ameritaban nuevos estudios, lo que fue retomado en la presente tesis.

De los veinte sujetos entrevistados, al momento de concluir la tesis de maestría ninguno había podido concluir los estudios primarios. Solo dos (los más avanzados al realizar la toma de la entrevista) continuaban en un centro de nivel primario. Sin embargo, después de cinco años aún no habían podido finalizar este nivel educativo. Los dieciocho sujetos restantes habían quedado en el camino, en menor o mayor lapso de tiempo. La tesis evidenciaba las huellas de la desigualdad como constitutivas de los procesos de apropiación del sistema de escritura. Se hacía

necesario entonces profundizar en dichas marcas como procesos psicosociales que estarían condicionando la alfabetización en personas jóvenes y adultas.

Con respecto a la alfabetización en el aula, las evidencias mostraron la escasez de actividades tendientes a reflexionar sobre la lengua escrita. Generalmente, las situaciones de escritura aparecían ligadas a la copia del pizarrón, a la respuesta de preguntas a partir de un texto y a la escritura para responder a un dictado, más allá de las diferencias de niveles en los sujetos que concurrían a primer ciclo. Existía gran inhibición por parte de los alumnos para escribir en forma espontánea, siendo muy dependientes del docente a la hora de hacerlo y buscando preferentemente la copia de algún modelo. Cuando los alumnos que aún no estaban alfabetizados copiaban del pizarrón, generalmente lo hacían de manera alfabética, “dibujando” letra por letra. Y ante las pocas producciones que realizaban por sí mismos, en las que se evidenciaban distintos niveles de conceptualización (los que denominamos “más genuinos”), los docentes solían corregir “omisiones”, “sustituciones” e hiposegmentaciones desde los aspectos alfabéticos y ortográficos de la lengua escrita, buscando que los estudiantes identificaran las letras faltantes o pertinentes a partir de la sonorización o mostrando la forma gráfica correspondiente para que copiaran. Eran frecuentes las siguientes preguntas de los docentes a modo de corrección: “¿Qué te salteaste?”; “¿‘unpez’ va todo junto?”; “¿Dirá ‘ta’ o ‘atrrrra’...?”.

La práctica de escritura en el aula quedaba ligada a lo que dictaba o corregía el docente, quien estimulaba el descifrado. Los alumnos eran meros escribas copistas, que se “equivocaban” y modificaban sus producciones a partir de la recomendación autorizada del docente. El espacio en el que aparecía con mayor frecuencia lo escrito era en el pizarrón, modelo principal para los alumnos “copistas”. Y como denuncia Ferreiro (1999), la alfabetización solo con pizarrón es deficitaria, ya que lo que allí se escribe se inscribe en un contexto que lo clausura, descontextualizando la escritura. El uso de la lengua escrita no era representativo de la gama de usos sociales de la lectura y la escritura (Rockwell, 1982), alejándose la cultura escrita de su condición social y cognitiva, sin partir de las ideas y conocimientos que los jóvenes y adultos ya poseían. Estos modos de intervención ubicaban a los sujetos en un lugar pasivo, sin apelar a sus saberes acerca del sistema, lo que obturaba la visión de sí mismos como sujetos letrados. Al pedirles en la entrevista que se animaran a



escribir como sabían, esta modalidad entraba en contradicción con la experiencia que se tenía en el aula, como los mismos sujetos explicitaban: “nunca escribo así cosas que me dicten, escribo lo que me ponen”, “yo no sé”, “no puedo”.

A lo largo de las entrevistas, emergieron tipos de respuesta que se identificaron como marcas escolares: la lectura como descifrado, los recitados escolares, el uso de arcos para la lectura, la omisión de letras percibida como error. La preocupación por la completud de las palabras, más allá de lo avanzado de los niveles de conceptualización, era central en numerosos sujetos. Esta preocupación por la completud podía ser producto de que en la experiencia escolar previa o actual siempre se ha marcado la falta de letras en sus escrituras, siempre les han corregido o les han dicho “que se comían las letras”, como denunciaron algunos entrevistados. Los docentes no suelen ver las “omisiones” como parte de una modalidad constructiva de los sujetos, de un proceso de análisis y conceptualización, lo que remite siempre al error y en consecuencia, se corrige como una falta. Esto es asimilado por los sujetos, obturando la posibilidad de reconocer estas omisiones como parte del aprendizaje. Algunos estudiantes denunciaron la falta de autonomía para la producción escrita que predominaba en las aulas, afirmando que ellos siempre copiaban lo que les daban, lo que también podría incidir en la construcción de la confianza para animarse a realizar escrituras por sí mismos.

Se vislumbró una idea fuerte, producto de la escuela pero también del conocimiento social, de que escribir es *juntar, combinar* letras. Se observó también que el nivel de producción o interpretación de textos era muy diferente cuando los sujetos se ubicaban en posición de escritores o de lectores. Algunos sujetos mostraron que al intentar interpretar las propias escrituras tendían al descifrado y perdían el sentido de los textos que ellos mismos habían elaborado. Este es un punto que pareciera ser clave en el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos: las diferencias de producción frente a las situaciones de escritura y lectura. Aparecía el descifrado como primer intento de interpretación, como concepto de lectura en muchos sujetos. Ello parecía ser transmitido por la escuela y era asumido por los sujetos como sinónimo de lectura, constituyendo un enorme obstáculo para la interpretación y el análisis de las partes de las propias escrituras.

Se evidenció también a lo largo de la investigación la distancia existente entre algunas propuestas o intervenciones de enseñanza y los conocimientos que los sujetos desplegaban en las entrevistas; las contradicciones existentes entre sus ideas acerca de lo que la escritura representaba y lo que se les proponía en los espacios educativos. Por otro lado, se evidenció cómo dichas intervenciones y propuestas “marcaban” modos de producir escrituras y de interpretar textos, modalidades que los sujetos desplegaban y verbalizaban en las entrevistas en sus procedimientos de escritura. Estas marcas se encarnarían en los modos de construir el sistema de escritura en los sujetos, se entremezclarían en sus caminos de escritura, condicionando, restringiendo, direccionando, modos de lectura y escritura en los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos. Estas marcas buscan ser comprendidas en profundidad en la presente tesis.

El trabajo de maestría puso en evidencia la actividad constructiva de los sujetos jóvenes y adultos en su modo de conceptualizar la lengua escrita, diversos procedimientos de escritura en los que ponen en juego sus ideas acerca de lo que las marcas gráficas representan. Al igual que se ha demostrado en las investigaciones psicogenéticas con niños, los jóvenes y adultos construyen hipótesis, resuelven problemas cognoscitivos, elaboran conceptualizaciones sobre lo escrito, en interacción con otros y con material escrito de diversa índole, a partir de reconstrucciones conceptuales sucesivas que se basan en conocimientos previos (escolares y no escolares). Las *marcas de exclusión* y las *marcas de enseñanza*, entonces, parecerían contribuir a la formación de *caminos laberínticos* en el proceso de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos, algunos de cuyos trayectos es necesario desandar para promover la formación de lectores y escritores críticos, así como generar las condiciones que faciliten la construcción de demandas por un aprendizaje permanente. Nudos en la trama que requieren ser identificados para poder desatarse, posibilitando la apropiación de la lengua escrita desde su sentido social, cultural, identitario, lingüístico, político. De qué manera estas hebras de la trenza que representa la alfabetización de personas jóvenes y adultas inciden en los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura, es lo que busca comprender el presente estudio. Un triángulo conformado por los procesos

psicogenéticos, psicosociales y didácticos, entramados en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos, que se retoma en la presente investigación doctoral.

A partir de lo precedente, la tesis de maestría abrió algunas líneas como camino de reflexión y análisis que aquí se retoman:

- la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en proceso de alfabetización, entrecruzada con las concepciones producto de las *marcas de exclusión* como procesos psicosociales y de las *marcas de enseñanza* como procesos didácticos.
- las propias conceptualizaciones de los educadores acerca de lo que la escritura y su aprendizaje representan en este interjuego de las hebras. En este sentido, las sesiones de retroalimentación como instancias de objetivación de la realidad debían ser repensadas como estrategias más potentes y duraderas de lo que habían sido en la investigación de maestría. Quedaba pendiente como desafío la elaboración de situaciones para que los docentes pudieran interpretar lo que buscábamos compartir en las instancias participativas, que pudieran asimilar la información a sus propios esquemas cognitivos, lo que suponía un cambio conceptual de parte del docente, un cambio de mirada sobre la escritura como objeto de conocimiento.

Los hallazgos de la tesis de maestría se vinculan con la emergencia de un nuevo concepto que podría arrojar mayor luz sobre los múltiples procesos que interjuegan en la apropiación del sistema de escritura como objeto conceptual: el concepto de *polifasia cognitiva* de Moscovici, retomado y reformulado por Castorina y su equipo (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010). Dicho concepto da cuenta de la interrelación dialéctica entre las representaciones sociales y los saberes disciplinares, al que los autores mencionados agregan los conceptos construidos por los individuos en las condiciones sociales de existencia. El concepto de polifasia cognitiva refiere a las diversas lógicas coexistentes en el pensamiento de los sujetos. Castorina plantea que los conceptos de dominio construidos en las prácticas sociales forman parte de la polifasia cognitiva, junto a las representaciones sociales y a los saberes disciplinares que se enseñan. Algunas representaciones sociales pueden dificultar la aproximación a los saberes disciplinares, dado que el sujeto debe tomar distancia de ellas para apropiarse del objeto de conocimiento, mientras que otras brindan apoyo a la elaboración conceptual, aportando un marco de sentido e interpretación. Si bien los autores retoman este concepto para reflexionar acerca de la construcción de nociones

en ciencias sociales, puede ser fértil para interpretar la elaboración cognoscitiva en el dominio lingüístico, particularmente la lengua escrita como objeto social y cultural. Podemos establecer una analogía entre las aristas que conforman la polifasia cognitiva y las hebras involucradas en los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura en la población joven y adulta (Kurlat, 2011):

- a) Los procesos conceptuales de los sujetos vinculados a la primera hebra, relativa a los niveles de conceptualización “más genuinos” sobre la lengua escrita. Estos están atravesados por:
- b) Las representaciones sociales producto de las *marcas de exclusión* (la segunda hebra de la trenza), y entretejidos también por:
- c) El conocimiento disciplinar o las *marcas de enseñanza*, la tercera hebra.

El concepto de polifasia cognitiva permite pensar en los procesos psicosociales que interjuegan en la alfabetización de personas jóvenes y adultas: las ideas del sujeto que aprende en vinculación con las ideas de quien enseña actuando en la apropiación del objeto de conocimiento. En el marco de la presente tesis, puede sumarse a ellos también las ideas de la investigadora acerca del objeto de conocimiento y su enseñanza.

## 2.8. Procesos psicosociales involucrados en la alfabetización de personas jóvenes y adultas

Coincidiendo con Solé y Teberosky (2001), la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar, y los aprendizajes previos al ingreso escolar forman parte, “por derecho propio”, del proceso de alfabetización. Las mismas autoras, en referencia a los aprendizajes en niños, resaltan las dimensiones afectiva y emocional implicadas en la lectura y la escritura, así como el impacto de su aprendizaje (o su “no aprendizaje”) en el autoconcepto y la autoestima del individuo en el contexto de culturas letradas. En palabras de Michèle Petit:

Y nada peor que la humillación, en el mundo actual, de quedarse fuera del mundo del lenguaje escrito. [...] en la actualidad, en la mayoría de las sociedades, estar fuera del lenguaje escrito es estar fuera del mundo. Muchas personas que no tuvieron acceso al lenguaje escrito o que no conocen sus costumbres, se sienten agobiadas por la indignidad. (Petit, 2011: 41-42)

Como ya se ha mencionado, las *marcas de exclusión* (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2013) se adquieren en la experiencia social, que puede incluir o no

experiencias escolares previas. Implican procesos psicosociales que dan cuenta del impacto de los hechos de la vida cotidiana en la construcción de representaciones sobre la realidad, como se sostiene en la investigaciones que forman parte del proyecto marco de la presente tesis<sup>51</sup> (Sirvent y colaboradores, 2007; Sirvent y Llosa, 2011). La perspectiva psicosocial refiere al análisis del procesamiento de aspectos estructurales (económicos, políticos, sociales) de un determinado contexto sociohistórico, en las representaciones de los sujetos y grupos sociales sobre la realidad. Conceptos, ideas, percepciones sobre sí, significados y actitudes que se han ido construyendo en las personas como producto de su interacción con el mundo y del impacto de los saberes cotidianos de “sentido común” que han internalizado. Aunque este trabajo no se inscribe en la tradición de investigaciones sobre Representaciones Sociales, sí concibe la noción psicosocial de representación desde la psicología francesa, referida a una visión social compartida de la realidad cotidiana que condiciona el reconocimiento colectivo de necesidades y de prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social y que se inscriben en los individuos que conforman dichos grupos. Los procesos psicosociales implican la construcción de un aspecto del mundo circundante mediante la estructuración de una amplia escala de informaciones, imágenes, creencias, valores, normas que un individuo o grupo social posee sobre aspectos de la vida cotidiana (Llosa, 2010: 84). Para Sirvent:

Toda representación social es la producción y el proceso de construcción mental de la realidad por un aparato psíquico humano. Esta construcción de lo real se produce a partir de informaciones que el sujeto recibe de sus sentidos en el transcurso de su historia y en interrelación con otros individuos y grupos [...]. El procesamiento de la información se consolida en categorías o clasificaciones sobre lo real en el sistema cognitivo humano. Tales clasificaciones se estructuran en una visión global del mundo que ayuda al individuo a entender, actuar, adaptarse, evadirse o rebelarse frente al mundo. (Sirvent, 1999b: 122)

Llosa plantea, siguiendo a Dominicé (1990, en Llosa, 2010: 89), que las representaciones sociales intervienen en la relación de las personas jóvenes y adultas con el saber, en sus

---

<sup>51</sup> La Dra. María Teresa Sirvent ha enfatizado una perspectiva psicosocial en sus investigaciones y trabajos realizados en relación a la educación de personas jóvenes y adultas y al desarrollo sociocultural desde la década de 1960. En dicho marco se inscribe la presente tesis.

procesos de aprendizaje, de cambio y adquisición de nuevas actitudes. Las representaciones sociales preceden y acompañan al aprendizaje. Destaca en este sentido, el lugar que ocupa para la persona la representación de sí misma, entre otras representaciones que entran en juego, tales como la representación de los otros, de las normas de referencia y de la vida adulta. Al igual que advierte Llosa (Ídem: 90), si bien en esta investigación de tesis no pretendí generar conocimiento acerca de las representaciones sociales en sí mismas, esta es la conceptualización que subyace a la elaboración de categorías referidas a la representación o imagen de la educación, de la lectura y la escritura, del sí mismo y de los otros que estarían involucradas en los procesos psicosociales que restringen los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura en personas jóvenes y adultas.<sup>52</sup>

Asumo entonces las palabras de Llosa en cuanto a que la actividad representacional del caso analizado en el presente estudio

se liga con las representaciones sociales, en esa relación triádica sugerida por Moscovici (2003), entre la representación individual, la representación social y el objeto. Se trata de la dialéctica entre la representación individual y la representación social. Por un lado, los distintos autores señalan [...] que las representaciones sociales se construyen sobre la capacidad representacional de un sujeto. Por otro lado, los autores también señalan respecto de la actividad simbólica del propio sujeto, el papel constitutivo de la realidad social, que a su vez ya está representada por otros (Jodelet, 1991; Jovchelovitch, 1994; Moscovici, 2003). Asumo entonces, que las representaciones sociales existentes en un determinado contexto sociohistórico serían el marco para la construcción “personal” de nociones y conocimientos acerca de la realidad social. [...] He tomado la diferenciación entre lo “personal” y lo “individual” siguiendo la caracterización de las teorías implícitas que realizan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, citados por Castorina, Barreiro y Toscana, 2005) quienes prefieren el término “personal” a “individual” a fin de evitar el sentido a-social que se le suele dar a este último. (Llosa, 2010: 90)

En las investigaciones del equipo del proyecto que aloja a la presente tesis,

el análisis cualitativo de biografías educativas de jóvenes y adultos de sectores populares, da cuenta de cómo la interrupción temprana de la escolaridad se produce en un contexto de pobreza y pobreza extrema, en coyunturas económico-familiares

---

<sup>52</sup> Llosa lo afirma para la construcción de demandas por educación, foco de su tesis doctoral.

desventajosas. En la comprensión de dicha interrupción de la escolaridad, aparecen involucradas las trayectorias familiares (marcadas por situaciones conflictivas como separaciones, cambios de estructura del hogar, muertes, violencia), frecuentemente entramadas con la trayectoria laboral (ingreso temprano al trabajo) y la trayectoria migratoria. Aparece también en los relatos, el interjuego de procesos psicosociales, tales como la construcción de una imagen –positiva o negativa– de sí mismo en sus capacidades para el aprendizaje, así como la identificación de hechos y personas que desde el sistema educativo han favorecido la retención o la expulsión de la escuela. (Llosa, 2005 y 2007, en Sirvent y colaboradores, 2007)

Estos procesos pueden facilitar u obstaculizar la construcción de demandas por más educación, tanto a nivel individual como colectivo. Como plantea Llosa (2010), si existe una demanda efectiva por educación es porque ha habido un reconocimiento de la necesidad y el logro de un satisfactor frente a ella. En el momento de demandar deviene un entramado de hechos del entorno de la persona que han impactado en la construcción de representaciones y significados a lo largo de su historia, enfrentando profundos desafíos frente al procesamiento psicosocial de aspectos de una realidad de exclusión social y educativa que han marcado su vida. Llosa sostiene en su tesis doctoral (2010) que la dinámica necesidad/satisfacción involucrada en las demandas por educación de personas jóvenes y adultas tiene lugar en una trama vincular y social con otros que actúan de manera significativa y significativa en relación con la realización de las aspiraciones educativas. Con frecuencia, las decisiones para el acceso a espacios educativos son guiadas por otros que incentivan, animan, invitan. La autora ha identificado tres procesos psicosociales centrales vinculados a la construcción de la demanda por educación:

1. El *reconocimiento de aspiraciones educativas*, que puede ser débil, acuciante o creciente, según el reconocimiento de necesidades e intereses a través de la historia de la persona.
2. La *orientación hacia espacios de educación de personas jóvenes y adultas como satisfactores de las aspiraciones reconocidas*, vinculada a procesos identificatorios en cuanto a la construcción de una imagen sobre estos espacios en relación con la imagen de sí; la búsqueda y el encuentro de estos espacios en procesos más o menos activos y más o menos pasivos según momentos de la vida.
3. La *realización de las aspiraciones educativas*, la toma de decisiones, el acceso y continuidad en relación con el logro o interrupción de dichas aspiraciones.

En estos procesos de construcción de demandas pueden encontrarse demandas potenciales subjetivas, demandas potenciales con orientación al satisfactor, demandas efectivizadas trunca y demandas efectivizadas culminadas. Llosa ha construido una trama acerca de las condiciones del devenir histórico de los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas que articula las condiciones del entorno vital (implica la configuración de marcos vitales según trayectorias laborales, migratorias, familiares, educativas, de participación social); las condiciones del entorno vincular y las condiciones del contexto histórico barrial y nacional. Los procesos psicosociales involucran la construcción de la autoestima y de la conciencia de clase de los individuos y grupos. Asimismo, la autora ha identificado como aspectos facilitadores de la continuidad y las posibilidades de culminación de la demanda a: las características del espacio educativo en cuanto a tiempos y lugares, la relación positiva con los docentes, las características personales positivas y los aprendizajes previos logrados. Por el contrario, la expresión de la frustración acompaña tanto la no realización de la aspiración educativa como la realización interrumpida, es decir, cuando no llegó a concretarse y quedó trunca. Es fundamental la categoría de *imagen de sí* referida a la imagen o representación acerca de los diferentes aspectos de sí y que hacen a la identidad de la persona que implica cierta una objetivación del sí mismo. Diferentes rasgos de esta imagen de sí se corresponden con una imagen de sí en general, la imagen de sí en relación a la trayectoria educativa y la imagen de sí en relación con los aprendizajes, como procesos que pueden facilitar o inhibir una demanda educativa. La autora plantea como concepto articulado a los anteriores, que la construcción de la autonomía en la persona está involucrada en los procesos de demandas por educación. Esta categoría alude al ejercicio de la autonomía en la búsqueda de satisfactores, al ejercicio de la autonomía en la toma de decisiones para la realización de las necesidades y a los factores que intervienen en la construcción de la autonomía. En relación con los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas por educación de personas jóvenes y adultas, esta categoría presenta para la autora las relaciones más significativas con los procesos de orientación hacia la educación como satisfactor y con el proceso de realización de las aspiraciones educativas.



Llosa ha observado hitos de cambio en las diversas trayectorias, y cuando estos cambios se entraman, confluyen, afectando profundamente “la vida como un todo”, los ha interpretado como *momentos de inflexión*. Estos eventos inauguran nuevas etapas en la vida de las personas y afectan la realización de la trama de sus necesidades, entre ellas, de las necesidades educativas. Esta categoría incluye, en términos de su análisis, dos subcategorías: “cambios de trayecto en las diferentes trayectorias” y “vivencia subjetiva del momento de inflexión”, considerando que estos eventos o momentos clave constituyen marcas objetivas y subjetivas en la vida de las personas. En cada momento de inflexión se inicia un “marco vital” que se desarrolla en el tiempo hasta el acaecimiento de un nuevo momento de inflexión, que marca el inicio del siguiente marco vital.

Los marcos vitales no refieren solo a un período de tiempo sino al conjunto de trayectos de las diferentes trayectorias de vida y aspectos del entorno vital que caracterizan los principales rasgos de la vida cotidiana en ese tiempo delimitado por los momentos de inflexión que se pueden identificar en el relato de las personas entrevistadas. El relato de los sucesos enfatizados y sus significados propios de cada marco vital expresa el procesamiento psicosocial de sus condiciones de existencia, inscriptas en un entorno familiar y en un contexto sociohistórico y geográfico determinado. El análisis sucesivo de los marcos vitales permite identificar el devenir en el tiempo de esta trama de condiciones que hacen a la conformación de procesos psicosociales involucrados en cada una de las demandas por EPJA. (Llosa, 2010: 298)

Este entramado conceptual forma parte del marco epistémico en el que se inscribe la presente tesis, que permite orientar la mirada y el análisis del caso estudiado, en términos de procesos psicosociales involucrados en la construcción del sistema de escritura en la persona adulta, así como también en el devenir de pistas que pueden arrojar luz sobre los procesos de construcción de demandas por educación.

Además de los propios aportes teóricos, Llosa hace alusión en su tesis a los trabajos de De Gaulejac (1999), quien, desde una perspectiva socioclínica elabora teorizaciones que podrían contribuir a la reflexión sobre los procesos psicosociales

involucrados en la alfabetización de jóvenes y adultos.<sup>53</sup> Como ya se ha mencionado en el capítulo de **antecedentes**, los hallazgos acerca de la internalización de la vergüenza podrían echar luz sobre las *marcas de exclusión y de enseñanza* en la apropiación del sistema de escritura en la población joven y adulta. Para De Gaulejac, la internalización de la vergüenza se produce cuando el sujeto se encuentra en la incapacidad de expresar su agresividad ante una violencia que se le inflige. Una violencia física y simbólica ligada a la mirada de la sociedad, y psicológica desde el desmoronamiento de figuras parentales, la devaluación de la imagen de sí, la pérdida de autoestima, la soledad, la culpa y la impotencia, frente a condiciones de pobreza extrema y degradación de la existencia. La miseria y el hambre dejan huellas corporales, el sufrimiento físico es inmediato pero la humillación y el odio permanecen durante largo tiempo grabados en el psiquismo de la persona. El individuo, frente a violencias extremas, se ve invadido por la deshumanización y la confusión, alterándose su identidad y perdiendo la confianza en sí mismo frente a la instalación de la vergüenza, desde una sensación de negación de la propia existencia. El sufrimiento al que la persona se ve expuesta puede generar condiciones de salida de dicha situación (estas se producen cuando la persona lucha contra su invalidación desde movimientos creativos de cambio), o pueden inhibir la capacidad del sujeto, generando resignación, pasividad y destrucción. En este último caso, el individuo puede replegarse sobre sí mismo y hacerse “secreto”: “la vergüenza da ganas de desaparecer, de esconderse bajo la tierra para escapar de la mirada de los otros” (Tomás, 2010: 698), así como conducir a conductas de “defensa” a través de “ahogar la vergüenza en el alcohol”. De Gaulejac (2008) afirma que el sufrimiento social se une al sufrimiento psíquico cuando el sujeto internaliza las razones de su desgracia, alterándose el sentimiento de identidad y llevando al sujeto a considerarse responsable de su suerte hasta el punto de justificar o sentirse responsable por las

---

<sup>53</sup> Como se ha adelantado en el capítulo de **antecedentes**, si bien la perspectiva de De Gaulejac es profundamente psicoanalítica, diferente al enmarcamiento conceptual que aquí adscribimos, al leer sus aportes se me ha hecho presente Gabriel, el caso estudiando aquí, con una intensidad absoluta y dramática en relación con su historia y las marcas de la humillación y la vergüenza. Por eso he decidido incluir aquí algunas teorizaciones de dicho autor, que tal vez permitan comprender ciertos aspectos psicosociales involucrados en el proceso de alfabetización de Gabriel.

violencias que sufre. En este sentido, numerosos casos de sus estudios evidencian esta internalización de la culpa y la vergüenza, como expresa Bernardette:

Cuando eres pobre, de alguna manera te sientes responsable de ello. Y cuando has fallado o tienes un fracaso, lo primero que te viene a la mente –todavía hoy me ocurre– es pensar: ¿Pero qué hice ahora? Algo debo haber hecho para llegar a esto. Esa vergüenza, esa culpa, están todavía bajo mi piel, están siempre presentes. Ante la mínima flaqueza de mi parte no voy a buscar afuera, sino que siempre busco la culpa y la debilidad en mí. (Ídem: 90)

La culpa, la vergüenza, la desvalorización de sí, han sido categorías construidas a lo largo de la propia tesis de maestría, como parte de las *marcas de exclusión* involucradas en los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas. Recordemos una vez más: procesos psicosociales que inciden en la visión de uno mismo como aprendiz, lector y escritor. De Gaulejac nos permite repensar dichas categorías desde su perspectiva teórica. El sujeto tiene vergüenza de su incapacidad, lo que confirma un sentimiento de nulidad, culpa y desvalorización: “El sujeto asume la invalidación de la que ha sido objeto.” (Ídem: 118) La vergüenza es social en el caso de personas analfabetas:

Se trata en este caso de lo simbólico, la imagen de sí mismo a través de la mirada del otro, el conjunto de los procesos que producen la estigmatización, la humillación, la invalidación por parte del otro. Toda degradación pública remite a vínculos de dominación y poder. La vergüenza revela entonces las violencias humillantes que caracterizan esos vínculos sociales. (Ídem: 124)

El autor plantea la articulación de determinantes intrapsíquicos con otros de origen familiar y social; analiza la ligazón entre la vergüenza y las situaciones de violencia y humillación social vividas en condiciones concretas de existencia de pobreza que se internalizan y llegan a afectar profundamente la autoestima, a través de la descalificación, el abuso, la desvalorización. El autor propone que dado que la vergüenza aparece desde una relación social, solo puede desarticularse en una relación también social. Para que la persona pueda recuperar su dignidad y restituir su identidad es fundamental que encuentre un grupo capaz de brindarle la confianza en sí mismo y la tranquilidad. La rehabilitación de la memoria y del pasado ayudan a desbloquear el imaginario, desde la comprensión del sujeto de que es producto de una historia y que lleva en sí la historia de los otros. En la restauración de la propia

historia, la escritura puede ser una herramienta poderosa, como forma de testimoniar sobre las humillaciones padecidas, de transformar la experiencia dolorosa de la vergüenza volviéndola comunicable, dándole un sentido, encontrando las palabras justas para “decir lo innombrable”, operando una reconstrucción de la historia que es también una reconstrucción psíquica.

Las teorizaciones de De Gaulejac llegaron a mí avanzado el análisis de la historia de Gabriel, el caso de estudio seleccionado en la presente tesis. Las violencias humillantes por él narradas, tales como las violencias económicas (pobreza, miseria, explotación), las violencias sociales (degradación, desigualdades, injusticias), la violencia simbólica (estigmatización, descalificación, invalidación), la violencia física (maltrato, tortura), y la violencia psicológica (rechazo afectivo, desvalorización), todas han sido parte de la vida de Gabriel. Resonaron en mí fuertemente tanto desde la propia historia contada por Gabriel como por sus docentes, en relación con las humillaciones sufridas, la vergüenza por no haber ido a la escuela y no saber leer y escribir, las ganas de desaparecer del mundo, la sumisión en el alcohol en distintos momentos de su vida, el paso por momentos de hambre, frío, maltrato. Resultan, entonces, un insumo que permite enriquecer la mirada en el proceso de construcción categorial, en el camino de comprensión de los procesos psicosociales inscriptos en Gabriel que han marcado o direccionado cierta visión de sí como aprendiz, lector y escritor.

También desde una perspectiva psicoanalítica, diferente a la adscripta en la presente tesis pero con aportes fértiles para la reflexión sobre la temática que aquí se aborda, Saltalamacchia (1992) propone conceptualizaciones que permiten elaborar las mediaciones presentes en la relación entre el individuo y su entorno. Plantea que en toda posible generalización de un testimonio individual está presente la necesidad de resolver el problema de la relación entre individuo y sociedad. “Para ello parto de la premisa de que ‘el hombre es un conjunto de relaciones sociales’ y que, por ende, no hay separación esencial entre uno y otro polo de la relación individuo-sociedad” (Ídem: 7-8), afirma. Mediante el uso del psicoanálisis explora la forma en que se produce la constitución social del sujeto individual. Las categorías como “clase”, “estado” son “determinantes sociales de la conducta individual”, determinantes que

no son eficaces por sí mismos sino en tanto constituyentes de los sujetos individuales (Ídem: 8-9). Y refiere, con respecto a los procesos de escritura que

por siglos, la práctica de la historia oral encontró sus únicos refugios en el seno de comunidades que estaban legalmente despojadas de todo derecho a la escritura o entre grupos que, debido a algún tipo de persecución, no podían hacer uso de la palabra escrita para mantener los principales códigos de sus recuerdos. (Ídem: 13)

Cuáles han sido las marcas de las relaciones sociales en las que ha estado inmerso Gabriel, de este “despojo” del derecho a la educación, es parte de lo que busca comprender la presente tesis.

## 2.9. La enseñanza de la lectura y la escritura

### 2.9.1. Un breve recorrido histórico

En una reciente publicación, Ferreiro (2012) describe desde una perspectiva histórica, procesos de enseñanza de la lectura y la escritura que han predominado y continuado desde los orígenes del currículo escolar: la práctica de copia y repetición de ejercicios centrados en la asociación de formas gráficas con sonidos (lectura) y de sonidos con formas gráficas (escritura) en las “escuelas para el pueblo”, hasta la escuela del siglo XX replicando un aprendizaje asociacionista y memorístico en una primera etapa, para dar lugar luego en forma “espontánea” a la lectura comprensiva y la escritura imaginativa, una vez dominadas la técnica del trazado de letras y del descifrado de oraciones. Y en ese contexto, el “escándalo del fracaso escolar”:

Déficit social o individual, lo cierto es que el fracaso escolar inicial era, a mediados del siglo XX, el gran escándalo de América Latina. [...] La escolarización universal había avanzado, pero ¿a qué precio? El convencimiento de que “los hijos del pueblo” son lentos o incapaces para aprender había dejado huella en las conciencias. (Ídem: 246)

La historia de la escritura es una historia de poder y exclusión. Cucuzza (2012) también hace referencia a los orígenes de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina y a los modos en que fue implementada a través de los siglos: durante la época colonial y hasta avanzadas las primeras décadas del siglo XIX, eran muy pocos los que leían y menos los que escribían; el paisaje predominante era rural e

“hipoletrado”, la letra no estaba presente en los espacios públicos y la oralidad predominaba en los procesos privados de transmisión de saberes.

Hasta bien avanzado dicho siglo, el acceso a la lectura y la escritura estaba limitado a la aristocracia blanca y denegada a los negros esclavos. Las lecciones de lectura se apoyaban en el deletreo, tendían a la repetición coral colectiva desde carteles y cartillas. Para aprender a leer se comenzaba memorizando el abecedario a partir de presentar las vocales y consonantes para avanzar luego hacia la combinación en sílabas, series que se memorizaban ejercitando el deletreo. (Ídem: 54)

El *modelo memorizador* dominaba el período, postergando la lectura del texto hasta que se lograra la decodificación. En 1869, con la creación de la Escuela Normal de Paraná, las políticas de formación docente se proponen transformar “la barbarie en ciudadanía letrada” (De Miguel, 2012). Con el convencimiento de que la aplicación idónea de *el método* garantizaría el éxito en la alfabetización, se optó por el *método ecléctico* con sucesivos pasos como instrucciones didácticas a implementar; entre ellas, comenzar la enseñanza de la lectura con una serie de lecciones apoyadas en carteles ilustrados y pizarras. El maestro señalaría y pronunciaría cada palabra de las frases allí escritas, las que serían observadas y repetidas por los niños, pronunciando en forma individual y simultánea. Las palabras “ya leídas y conocidas” conformarían nuevos párrafos en nuevas combinaciones, a las que se irían agregando nuevas palabras como repertorio léxico de los estudiantes. “Cuando los niños pudieran leer enteramente la lección, el maestro les haría prestar atención a las palabras nuevas, con la copia en las pizarras de algunas frases y con la escritura al dictado” (Ídem: 149). Una vez que los progresos en estos actos “fueran visibles”, se incorporaba la lectura de un primer libro. Para José María Torres, quien lideró la Escuela Normal de Paraná, la *lectura mecánica* constituía un primer nivel, que suponía solamente el *manejo instrumental del código*, lo que significaba un *mero ejercicio de los órganos vocales y visuales*. Luego se involucraba la *lectura reflexiva* en un segundo nivel y más tarde aún se accedía al nivel de mayor elevación: la *lectura expresiva*, que consistía en la “captación estética, emocional y ética del sentido encerrado en un libro, para la cual se reservaban las modulaciones oratorias o declamativas propias de la lectura a viva voz” (Ídem: 150).

Para Spregelburd (2012b: 376), la concepción tradicional para la enseñanza de la lectura desde la invención del alfabeto implicó la separación de la etapa de

conocimiento de caracteres y combinaciones entre ellos, de la etapa de *lectura corriente* en la que el lector ya estaba apto para oralizar las palabras o frases. El Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Capital y Territorios Nacionales de 1889 establecía que en los primeros dos grados solo se permitía el uso del texto de lectura, prescripción que luego se extendió hasta el 4º grado, lo que se traducía en los contenidos prescritos como *deletreo* en la enseñanza primaria preparatoria y *lectura* recién en la enseñanza inferior, nivel que comenzaba a los 8 años de edad (Sprengelburd, 2012b: 194, 195).

Años más tarde, el libro de lectura *El Nene* fue considerado como el instrumento más precioso para combatir el analfabetismo (Ángel Estrada y Cía., 1935: 2, en Linares, 2012). Dicho texto escolar, cuya primera edición se llevó a cabo en 1895, utilizaba el método de la palabra generadora, y en sus historias presentaba los riesgos de la *falta de ilustración* a través de sus personajes, haciendo corresponder *analfabetismo, desgracia e inutilidad hacia uno mismo*. El *no valor* asociado a la ausencia de educación *letrada-escriturada* que creaba la diferencia entre *civilización y barbarie* (Linares, 2012: 237). Un personaje de una de sus historias expresaba: “Yo soy un infeliz por no haber aprendido a leer, que es la peor desgracia, por que el hombre ignorante es un verdadero ciego, inútil a sí mismo y a sus semejantes” (Ferreira y Aubín, 1900: 75, en Linares, 2012: 237).

Podemos hallar en estas frases y en las formas predominantes de concebir la enseñanza de la lectura, modos de pensar y prácticas históricas que han marcado a fuego concepciones en la sociedad sobre cómo enseñar y sobre qué implica para un sujeto no saber leer y escribir.

Avanzando ya hacia la última dictadura militar, el diseño curricular vigente en dicha época era conocido como *el currículo de las trece letras*, ya que establecía una cantidad acotada de letras que se permitía enseñar en primer grado: las vocales y las consonantes que contaran con una fácil correspondencia entre grafema y fonema (Mannocchi, 2012: 550). “Se pensaba que el alumno precisaba un dominio natural de los movimientos y condiciones visomotoras y visoauditivas antes de empezar con la lectoescritura en su nivel más básico” (Ídem: 555).

En relación con las dictaduras militares en América Latina, Palacios (2010, citando a Freire, 1975) las concibe como respuestas de las elites militares y económicas a las crisis provocadas por la emergencia popular. Plantea que oprimiendo y relegando a las masas a la privación de los derechos elementales, no es extraño que el analfabetismo haya sido un problema constante para los países en esa época. Se instala una *concepción bacteriológica* del analfabetismo, que sostiene que “los culpables del analfabetismo no son sino los analfabetos mismos, como si la marginación social fuese una elección y no una imposición” (Palacios, 2010: 422).

### **2.9.2. Perspectivas didácticas que sustentan prácticas alfabetizadoras**

Castedo y Torres (2012) realizan un profundo análisis acerca de las diversas perspectivas que han sustentado, dominado y disputado el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el continente en las últimas décadas. Las autoras postulan que hasta principios de 1980, el panorama teórico estaba dominado por la *teoría del déficit*, una teoría que sostiene que el fracaso se origina en una insuficiencia del lenguaje, a su vez producido en el origen social, que impide el crecimiento cognitivo, sin el cual la superación del fracaso resulta impracticable. Fracaso en la escuela y pobreza van unidos en los hechos, pobreza e insuficiencia lingüístico-cognitiva: una teoría que, como plantean las autoras, “patologiza la pobreza y naturaliza el fracaso” (Ídem: 617) Esta teoría sustentó prácticas de ejercitación en las que no se leía, no se escribía ni se propiciaba contacto alguno con la lengua escrita, predominando las tareas de motricidad, discriminación visual, pronunciación, promoviendo el desarrollo visoaudiomotor, alejado de las prácticas de lectura y escritura. Para Baquero (2003), cuando hay que explicar por qué un sector de la sociedad o un sujeto no aprende bajo ciertas condiciones que se consideran válidas, la explicación se cierra para el sentido común en la “hipótesis del déficit”. Se suele decir “que los niños no logran aprender a leer y escribir en el tiempo que se esperaría que lo hicieran pero no aclaramos que no logran aprender en las condiciones que la escuela propone” (Ídem: 8).

Y lo mismo podría pensarse para las personas jóvenes y adultas. Como plantea Baquero, no sabemos qué es lo que el sujeto sí puede aprender haciendo abstracción de la situación en la que está inmerso, el instrumento o dispositivo del que dispone y



la situación de interacción en la que se encuentra, la que puede obturar o posibilitar, desde nuestro punto de vista, la apropiación de los objetos de conocimiento.

En contraposición con la teoría del déficit, ya desde 1960 nacía y crecía la perspectiva del *whole language* o “lenguaje integral” en contra de la patologización del error y del entrenamiento en habilidades y destrezas aisladas, de la mano de Kenneth Goodman, postulando que todo el lenguaje se entreteje de manera integral, oponiéndose a las posturas que jerarquizaban destrezas y subdestrezas para el aprendizaje de la lectura. Esta perspectiva plantea la necesidad de alfabetizar a través de prácticas auténticas de uso de la lectura y la escritura, en contextos significativos, a partir de los cuales se produzca la atención y segmentación de las “unidades menores” del lenguaje (Castedo y Torres, 2012: 624, 625).

Para la perspectiva cognitivista, que discute los desarrollos psicolingüísticos y didácticos del *whole language*, la clave para leer es la precisión del reconocimiento visual de las marcas escritas, que una vez identificadas podrán ser reconocidas (Alegría, 2010, en Castedo y Torres, 2012). La clave del éxito en el aprendizaje de la lectura es la capacidad de aislar fonemas. La conciencia fonológica es la capacidad de ser consciente de las unidades en las que puede dividirse el habla: desde palabras que componen las frases hasta las unidades más pequeñas, los fonemas (Defior, 1996, en Castedo y Torres, 2012). Esta capacidad debe ser “entrenada” y algunas de las tareas que se plantean para el desarrollo de las habilidades fonológicas son: la identificación de unidades dentro de las palabras escuchadas, la identificación de sonidos iniciales, el análisis de palabras en sus sonidos, la sustitución y supresión de unidades, la pronunciación lenta para separar entre sí unos sonidos de otros (Ídem: 629-630). Estas tareas se realizan generalmente desde la oralidad, en ausencia de escritura. El análisis de la oralidad se constituye en prerrequisito para la escritura. Como afirman las autoras, esta perspectiva guía los desarrollos didácticos del presente siglo en Estados Unidos, América Latina y la mayoría de los países centrales, sosteniendo que la conciencia fonológica precede y guía el aprendizaje de la lectura.

La perspectiva psicogenética constructivista, por su parte, entiende la conciencia fonológica como un punto de llegada, reconociendo una génesis que se construye en

interacción con la escritura y no desde un análisis de la oralidad sobre sí misma (Ídem). Esta perspectiva ha tenido impacto sobre desarrollos didácticos en la alfabetización inicial de niños, desde una perspectiva político-pedagógica por la inclusión de todos los niños en las prácticas de lectura y escritura. En este sentido, plantean las autoras citadas, no es solo una línea de investigación y una propuesta didáctica sino un movimiento del que participan investigadores, docentes y políticos de la educación de diversos niveles y orígenes. En dicho movimiento se inscribe la presente tesis, transfiriendo la preocupación por la inclusión también a las personas jóvenes y adultas no alfabetizadas aún.

Desde la década de 1980, la producción didáctica sobre la base de las investigaciones psicogenéticas se desarrolló profundamente, desde una perspectiva no aplicacionista, en un movimiento dialéctico entre la acción didáctica y la conceptualización de dicha acción, desde investigaciones, procesos de formación docente y elaboración de materiales y diseños curriculares (Ídem). Este florecimiento dio lugar a la descripción de posibles prácticas de enseñanza, la generación de conceptos didácticos, propósitos, situaciones, intervenciones, organización de las clases y condiciones necesarias para favorecer la enseñanza, con la intención formar practicantes de la cultura escrita. El objeto de enseñanza comenzó a pensarse como *prácticas sociales del lenguaje*. Las prácticas de lectura y escritura comienzan, para esta perspectiva, desde el primer día de clases, sin una etapa previa de aprestamiento, conocimiento de letras, memorización y combinación, prácticas tradicionales que continúan vigentes en espacios educativos tanto de niños como de jóvenes y adultos. Antes de aprender a leer y escribir convencionalmente, los sujetos participan en diversas situaciones didácticas de dictado al docente, escritura por sí mismos, lectura a través del docente y lectura por sí mismos. Cada una de ellas es fundamental para la apropiación del sistema de escritura, como se detalla a continuación:<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Se retoman aquí los aportes para la nueva Propuesta Curricular de Personas Jóvenes y Adultas, que ha entrado al Consejo de Educación para su aprobación en agosto de 2013. En ella he participado como Técnica de la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, específicamente en el área de prácticas del lenguaje. Los resultados de la tesis de maestría ya desarrollados han sido aportes para el apartado correspondiente a la alfabetización inicial de jóvenes y adultos en dicha Propuesta Curricular.

1. **La persona lee por sí misma:** una persona que no sabe leer puede leer por sí misma, siempre que se le brinden situaciones en las que haya contextos, imágenes o información acerca de la escritura que se está abordando. En estos casos, anticipará el sentido del texto coordinando la información de la imagen o el contexto con la información que le provee la escritura. Las situaciones de lectura directa plantean al sujeto el desafío de poner en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito con intervención activa del docente. El educador propicia un espacio de exploración de los textos, ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, enseña a apoyarse en distintas fuentes y pistas para realizar anticipaciones, ayuda a coordinar anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas según la información e índices que se van encontrando, promoviendo averiguar dónde dice algo, qué dice y cómo dice (Castedo, 2009).
2. **La persona lee a través del maestro:** la lectura a través de otros permite que la persona se vincule con los textos, con su vocabulario y organización. Cuando se escucha leer al docente, se accede a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. A pesar de no enfrentarse directamente con el texto, las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con un lector experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta, permitiendo acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. En estos casos el sujeto está leyendo a través del docente porque pone en juego dos procesos que le permitirán ser un buen lector en el futuro: construye el significado del texto cuando el maestro lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante. Además, en este proceso el sujeto se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo son los cuentos, qué vocabulario tienen y qué tipo de fórmulas de inicio y cierre aparecen en los cuentos tradicionales. El maestro es un modelo lector que muestra frente a los sujetos las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar.
3. **La persona escribe por sí misma:** la situación de escritura “como se sabe” permite apropiarse progresivamente del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Se debe dar validez a las ideas que el sujeto tiene sobre lo que las marcas gráficas representan y mostrarle que no se pasa de no saber a saber, que algunos saberes conducen al conocimiento convencional y que él escribirá de varias maneras hasta que lo haga convencionalmente. Es importante instalar en el aula la idea de que todos pueden elaborar un texto,

independientemente de su conocimiento del sistema de escritura. Algunas situaciones de escritura de palabras, de listas o de nombres colocan a los sujetos en contextos potencialmente conflictivos, puesto que no les permiten quedarse encerrados en sus ideas para siempre, determinadas situaciones les permiten avanzar hacia la convencionalidad de la escritura. Por supuesto que no se deja al sujeto “solo con las letras” (Molinari, 2009), sino que el maestro garantiza la posibilidad de consultar fuentes escritas disponibles en el aula, recurrir a informantes, intercambiar con compañeros, brindar información cuando es solicitada por la persona. Es necesario crear repertorios de escrituras estables a los cuales los alumnos puedan recurrir para producir sus propias escrituras. El docente brinda confianza valorando las producciones de los sujetos sin exigir desde un primer momento la escritura convencional o correcta, solicita interpretación de las propias escrituras para poner en evidencia la correspondencia que establecen entre los segmentos gráficos señalados y la lectura, promueve la comparación entre escrituras, ofrece pistas y textos de referencia para la escritura de nuevas palabras, pide justificaciones basadas en indicadores que guíen la lectura desde un análisis interno de los textos, confronta y contraargumenta al comparar escrituras que empiezan o terminan igual, abre al grupo las opiniones para propiciar el diálogo y la reflexión (Escuelas del Bicentenario, 2011).

4. **La persona escribe a través del maestro:** aquí el maestro se hace cargo del sistema de escritura, mientras los jóvenes y adultos son los que planifican elaboran, revisan y corrigen el texto en cuestión. Los alumnos que escriben a través de otros comienzan, paulatinamente, a comportarse como escritores, aunque aún no sepan qué letras requiere la escritura de los textos que producen (Cutler, 2007). La situación de dictado al docente es una manera particular de escribir en la cual los sujetos, posicionados como dictantes, delegan en el maestro el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para los que ya escriben convencionalmente como para los que aún no lo hacen, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad, en interacción con las diversas características de los textos que circulan socialmente. El maestro muestra el acto de escritura y comparte los problemas con los que se enfrenta un escritor: decidir quién es el destinatario y ajustarse a él, explicitar los propósitos de la escritura, planificar qué se va a escribir, en qué orden; releer para controlar lo que se escribe, modificar, borrar y reescribir, hacer consultas sobre la producción recurriendo a distintas fuentes, revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros, pasar en limpio el texto.

Estas situaciones didácticas se enmarcan en proyectos y secuencias didácticas, con propósitos explícitos, con continuidad, alternancia, simultaneidad, progresión, interacción con múltiples textos, géneros, soportes en los que la cultura escrita está

inmersa y reflexión constante sobre el sistema de escritura. Esta perspectiva se opone a la instrucción directa sobre las correspondencias grafema-fonema, como si las relaciones entre unidades fuesen transparentes y su comprensión resultase de la mera mostración del educador, sino que plantea que dicha comprensión es resultado de procesos de reflexión del alumno, sujeto pensante y constructor, a través de transitar situaciones sistemáticamente propuestas por el docente con intervenciones específicas para propiciarla, que conducen a una reflexión sobre las múltiples relaciones entre la lengua oral y la escrita en todos sus niveles, no solo en las relaciones fonema-grafema (Castedo y Torres, 2012). Este “movimiento” ha sentado las bases, como ya hemos mencionado, para la elaboración de diseños curriculares. En este sentido, es importante rescatar las condiciones didácticas en las que debería inscribirse la alfabetización según esta perspectiva, también presentes en el Diseño Curricular de Primaria de la Provincia de Buenos Aires<sup>55</sup> (2008 y texto no publicado):

- La oportunidad de **ejercer las prácticas del lenguaje**: es necesario brindar oportunidades para que los y las estudiantes participen en **diversidad de situaciones** en las que tengan la posibilidad de leer o escuchar y comentar sobre lo leído, colocarse en posición de entender lo que el autor quiso decir, debatir con otros y opinar sobre lo leído, escribir para exponer lo que se ha comprendido, recrear mundos de ficción, registrar ideas. Solo es posible apropiarse de las prácticas participando en diversas situaciones, con diferentes propósitos comunicativos, en relación a distintos interlocutores, abordando diversos géneros discursivos, asumiendo distintas posiciones, entre otras posibilidades.
- La organización de **situaciones con continuidad**: para que los y las estudiantes puedan aproximarse a los contenidos y transformar sus conocimientos de manera progresiva. Proponer situaciones diversas que permitan establecer ciertas regularidades acerca de los géneros textuales, las características del sistema de escritura, los usos sociales de la lengua según destinatarios y soportes específicos. La **continuidad pedagógica** implica ejercer las prácticas de lectura, escritura y oralidad en forma sostenida para recuperar rutinas

---

<sup>55</sup> Si bien estas condiciones han sido pensadas para la alfabetización de niños, se retoman en la nueva Propuesta Curricular para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas ya citada. Se transcriben aquí las reformulaciones para la población joven y adulta, sobre las bases de las elaboradas para la población infantil.

escolares que la discontinuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en jóvenes y adultos ha interrumpido a lo largo de sus vidas, a la vez que recuperar prácticas de lectura y escritura que los estudiantes han construido en su vida cotidiana y que tal vez no reconozcan como saberes.

- La programación de **simultaneidad de situaciones**: el trabajo con proyectos a corto y largo plazo, actividades de lectura y escritura habituales y permanentes a lo largo del año, actividades espontáneas, secuencias sistematizadas. La **alternancia metodológica** implica que debe haber diversidad en las propuestas de enseñanza, tanto en cuanto a la utilización del tiempo didáctico (trabajo en proyectos, actividades permanentes y actividades independientes, sistemáticas y ocasionales), así como en la modalidad de organización (mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y de grupo áulico total, tareas obligatorias y optativas, por ejemplo).
- La **organización progresiva de situaciones**, con propósitos didácticos claros que favorezcan el avance conceptual en los y las estudiantes.
- La **creación de un ambiente de trabajo cooperativo**: es necesario que todas las personas jóvenes y adultas se sientan convocadas a intervenir, autorizadas a expresar sus ideas, interesadas en escuchar las ideas de los demás y en poder confrontarlas, con confianza para ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse asumiendo que el error forma parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente, la colaboración de sus compañeros y haciéndose cargo de la responsabilidad de hacer su aporte al trabajo grupal. En la educación de personas jóvenes y adultas esta modalidad cobra una relevancia especial porque permite valorar todos los conocimientos y las experiencias diferenciales que cada uno trae y que puede aportar en beneficio de los demás, rompiendo con las marcas de vergüenza, inhibición, visión desvalorizada de sí mismos.

Desde el enfoque que se sostiene en la presente tesis, se rechazan las concepciones tradicionales que suponen una primera etapa de “adiestramiento” y una posterior “comprensiva”, que ocultan las funciones sociales de la lengua escrita, que confunden los ejercicios gráficos descontextualizados y la copia con actos de escritura, que confunden el conocimiento del nombre o el equivalente sonoro de los elementos del sistema (las letras), con el conocimiento del sistema mismo y su modo de funcionamiento (Ferreiro, 2005). Se asume un respeto intelectual hacia el joven o adulto, que promueve el acercamiento a sus conocimientos como base para la

implementación de prácticas alfabetizadoras. Los centros escolares son fuente de “influencias educativas” que inciden en qué se aprende y cómo se aprende (Martín y Mauri, 2001). Cada propuesta didáctica da posibilidades para que los niños piensen sobre la escritura (Grunfeld, 2012), y agregamos aquí: para que los jóvenes y adultos que se están alfabetizando piensen la escritura. Las *marcas de enseñanza* se adquieren a través de las intervenciones didácticas (Kurlat, 2011), son efectos de la enseñanza recibida. En este sentido, la investigación de Lorenzatti (2009) muestra el abismo entre las prácticas escolares y las prácticas sociales en el que se encuentran los sujetos adultos en proceso de alfabetización. En la escuela se copia del pizarrón, se escribe lo que dicta el docente, se silabea, se sonoriza, se descifra, se decodifica, se completan palabras u oraciones desde un “uso escolar” y no social, se lleva a cabo una práctica centrada en la transcripción de fonemas a grafemas desligada de las funciones que el lenguaje escrito asume fuera de la escuela, desconociéndose la apropiación de conocimientos que los sujetos desarrollan fuera del ámbito escolar. Los hallazgos centrales de su investigación evidencian la ruptura entre los conocimientos y usos de la lengua escrita en el mundo social y lo que el sujeto lee y escribe en la escuela. Como Lorenzatti afirma, esta desarticulación entre el uso social de la lengua escrita y el escolar podrían alimentar la sensación de fracaso en algunos sujetos, reforzándose en los adultos la idea de que esa es la única manera de leer y escribir. Estas son las marcas de la escuela. Desde este encuadre se analizan en la presente tesis los procesos didácticos que estarían restringiendo la alfabetización inicial en la población estudiada. Asimismo, se ha intentado a lo largo del proceso de investigación compartir con las docentes involucradas la perspectiva didáctica constructivista sobre la enseñanza de la lectura y la escritura que aquí se ha detallado, con el objetivo de implementar intervenciones en el aula y reflexionar acerca de las prácticas vigentes.

## **2.10. Consecuencias pedagógicas de los estudios psicogenéticos**

Ferreiro afirmaba en 1982 que el desconocimiento del proceso de aprendizaje de la lengua escrita llevaba a proporcionar desde la enseñanza mecanismos de automatización y descifrado que conducían a la falta de comprensión por parte de los niños con el consecuente “fracaso escolar”. Esta población de “repitentes iniciales” constituía los

futuros analfabetos o semianalfabetos, sumados a quienes nunca habían ido a la escuela. Postulaba que la comprensión de los problemas tal como los niños los plantean es esencial para imaginar un tipo de intervenciones adecuadas a la naturaleza del proceso real de aprendizaje. Mencionaba la importancia de preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita y cómo se presenta ese objeto en el contexto escolar, dado que hay prácticas que lo llevan a pensar que el conocimiento es algo que otros poseen, sin ser nunca partícipes de su construcción. El estudio de lo que el sujeto trae consigo (sus esquemas interpretativos) es esencial para saber sobre qué bases puede estimarse que la información es posible de ser asimilada por él. Recuperando la perspectiva piagetiana, Palacios (2010) plantea que la educación puede convertirse en un “diálogo de sordos” si se utilizan categorías desde el educador que aún son inasimilables para el sujeto que aprende. Tomar en cuenta este proceso implica abrir la vía para una nueva concepción de la acción educativa en este dominio, y para un nuevo tipo de investigación pedagógica, cuyo objetivo central sería cómo ayudar al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, favoreciendo la comprensión (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). Ello implicaría pensar en una acción educativa que tome como punto de partida las ideas previas de los sujetos, respetando sus procesos constructivos para promover nuevos aprendizajes. Agregamos a ello: una acción educativa que considere los procesos constructivos y las restricciones didácticas y psicosociales posibles a la apropiación del sistema de escritura, en el caso de personas jóvenes y adultas.

El desconocimiento acerca de los procesos cognoscitivos, psicosociales y didácticos involucrados en la alfabetización de esta población lleva a permanecer siempre en un círculo sin salida, con el riesgo de promover nuevas deserciones o permanencias en un mismo ciclo por tiempos prolongados. Los docentes nos dicen: “Hace años y años que vienen al centro y no aprenden nada”.<sup>56</sup> Y ello vulnera una vez más el derecho a la educación.

Las propuestas pedagógicas desde esta perspectiva consideran a la lengua escrita como objeto social e históricamente construido, favoreciendo el proceso de alfabetización

---

<sup>56</sup> Este comentario fue registrado en una sesión de retroalimentación con educadores de jóvenes y adultos en el año 2009.



desde la inmersión de los sujetos en prácticas del lenguaje, proponiendo actividades de interpretación, producción y análisis de diferentes tipos de textos en un contexto comunicativo. Una vez más, ya lo decía Ferreiro en 1987: toda acción educativa se realiza en un contexto político, histórico y cultural específico; y esas determinantes contextuales son parte inherente a las propuestas de alfabetización. El reconocimiento de las etapas por las que atraviesan los sujetos para la construcción del sistema de escritura permite ver avances donde previamente se veían errores.

En lugar de haber una sola persona que sabe leer y escribir (el maestro) y un conjunto de niños (o adultos, agregamos nosotros) ignorantes, hay un conjunto de personas que están en un proceso de alfabetización y todas ellas pueden leer y escribir, cada quien según su nivel de alfabetización (incluido el maestro). Realizar actividades de exploración del objeto que se está tratando de conocer (la lengua escrita), demandar información acerca de ese objeto (dentro y fuera de la escuela), intentar comprender y producir, recrear la escritura para poder apropiársela, se convierten en actividades normales. Para restituir a la lengua escrita sus funciones sociales es preciso abrir el salón de clases a la información que existe fuera de la escuela y transformar el salón en un ambiente alfabetizador, que multiplique las ocasiones de entrar en contacto con actividades de producción y de interpretación de textos. (Ferreiro, 1987: 16)

Castorina y Carretero (2012) plantean que los estudios sobre el cambio conceptual poseen gran importancia para la educación escolar, ya que permiten que esta atienda a los conocimientos previos de los alumnos y a la generación de diversos métodos de análisis, para producir verdaderos contextos de diálogo entre profesores y alumnos y entre alumnos, desde actividades que resignifiquen la transmisión de instrumentos culturales y posibiliten la reorganización de las ideas previas de los estudiantes. Sin embargo, debemos estar alertas a no caer en una doble ilusión: la *ilusión pedagógica* y la *ilusión psicológica* (Palacios, 2010: 505): la primera refiere a la reducción de todos los problemas de la escuela a problemas didácticos, dejando afuera problemas institucionales, políticos y sociales que dan marco a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda, por su parte, hace referencia a la convicción de que los conocimientos que suministra la psicología genética son suficientes para fundamentar una didáctica. En este sentido, la tesis se enfrenta con el desafío de integrar aspectos psicológicos, pedagógicos y psicosociológicos para la comprensión del fenómeno de la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas.

Como hemos desarrollado en el capítulo de **antecedentes**, investigaciones previas denuncian desde los aspectos pedagógicos la falta de articulación entre la alfabetización de niños y la alfabetización de adultos, la presencia de métodos fonéticos de enseñanza de la lectura y la escritura que se consideraban superados, retrocesos en términos de contenidos, diálogos, pensamiento crítico y conciencia social; la presencia de “facilitadores” junto a “educadores ausentes” que enseñan a través de la radio, la televisión, el video (Torres, 2008). Es sabido que los centros de alfabetización de jóvenes y adultos son altamente heterogéneos en términos de edad, niveles de educación y escolaridad, lenguas y culturas, mientras que las políticas y programas se diseñan en base a modelos y estrategias homogéneos, ignorándose el conocimiento previo de los participantes en materia de lectura y escritura. Los resultados de la propia tesis de maestría (Kurlat, 2011) dan cuenta de la gran cantidad de conocimientos, estrategias y procedimientos de escritura que los jóvenes y adultos poseen. El pensamiento de cada uno de ellos implicó un mundo a desentrañar, con caminos de escritura particulares, aunque convergentes con las hipótesis que construyen los niños en su proceso de alfabetización, y con la especificidad en el recorrido de apropiación que marca la historia que han vivido y cómo se les ha enseñado. Estos hallazgos permiten, por un lado, recuperar todo lo que ya se conoce a partir del trabajo con niños a nivel de intervenciones de enseñanza desde la perspectiva psicogenética (y que ha sido desarrollado en este mismo capítulo, en el apartado 2.9.2), para repensar la alfabetización de jóvenes y adultos, pero teniendo en cuenta que dichas intervenciones puedan ayudar a desandar los caminos laberínticos o los nudos en la trama producto de las *marcas de exclusión* (como la culpa, la vergüenza, la desestimación de los conocimientos construidos, la inhibición, la percepción deficiente de sí mismos) o de la enseñanza previa ligada a un código de transcripción de fonemas en grafemas (el descifrado, los recitados escolares, los clisés, la falta de autonomía, la duda permanente acerca de lo realizado).

Las entrevistas clínicas llevadas a cabo en la tesis de maestría han puesto en evidencia:

- La importancia de la escritura del nombre propio y de otros nombres significativos, como marca identitaria, fuente de información segura y de comparación entre escrituras.

- La necesidad de dar sentido a las escrituras que se realizan, partir del significado que los jóvenes y adultos atribuyen a la apropiación de la lengua escrita.
- La recurrencia de los sujetos a la búsqueda de pistas en palabras conocidas para la producción de nuevas palabras. Esta es una gran ventaja en la población adulta, ya que han construido numerosas estrategias de construcción de la lengua escrita en su participación cotidiana en diversas situaciones en las que está inmersa (actividades de compra-venta, interacción con las tareas de los hijos, realización de trámites, actividades laborales, tránsito por la ciudad).
- La fertilidad de las propuestas de control de las propias escrituras, realización de anticipaciones, comparación entre lo que “ya dice” y lo que “se quiere decir” (o sea, entre las partes y el todo), para la reflexión metalingüística y el logro de avances en las propias producciones.
- La necesidad de entender qué está concibiendo el sujeto en relación a lo que las marcas gráficas representan, para promover actividades que partan de las hipótesis que sostiene y desde allí lo ayuden a reflexionar, comparar, establecer regularidades, desestabilizar sus esquemas en pos de la reestructuración conceptual.
- La especificidad de la escritura de palabras monosilábicas como fuente de conflicto en los diversos niveles de conceptualización, más o menos avanzados.
- La centralidad de evitar el descifrado para contribuir a la construcción de significado.
- El tener en cuenta la presencia de numerosos estudiantes bilingües en los espacios de alfabetización, cuya lengua madre aparecería como restricción a la construcción del sistema alfabético español, lo que debería ser un factor de trabajo en las situaciones de enseñanza.

Desde las investigaciones psicogenéticas, a partir del avance en los conocimientos sobre los procesos de construcción del sistema de escritura en niños, se han construido, probado y evaluado numerosas propuestas didácticas que han buscado enriquecer la práctica educativa (Molinari, 2007; Castedo, 2010). Desde las ideas de Lerner (2001), el desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, para que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros activos de la comunidad de lectores y escritores. Y este desafío se potencia al pensar en la educación de personas jóvenes y adultas, que ya han sido expulsadas a

edades tempranas de la escuela. Pensar la alfabetización considerando a los sujetos escritores y lectores plenos de entrada, aunque aún no sepan leer y escribir convencionalmente. Apostar a un trabajo en el que se acepte todo el proceso de construcción, desde el mismo momento en que uno percibe que el sujeto ya se está interrogando sobre el sistema. Este posicionamiento es ideológico y conceptual. Al igual que Ferreiro ha advertido siempre, no se propone un “nuevo método de alfabetización”, sino que se busca repensar prácticas alfabetizadoras a partir de la comprensión de procesos de aprendizaje de la lengua escrita en jóvenes y adultos; posibilitar la reflexión sobre aspectos facilitadores u obturadores del aprendizaje de la lectura y la escritura en los espacios de alfabetización. Retomando las ideas de Solé y Teberosky (2001), la discusión desde la perspectiva constructivista no reside en elegir entre métodos y modelos, sino que la enseñanza debe ir al encuentro de los diferentes conocimientos de los sujetos ofreciendo situaciones reales de uso del lenguaje escrito. Las propuestas metodológicas constituyen una guía al proceso constructivo de los sujetos en el contexto de prácticas culturales que promueven el aprendizaje. Y podríamos agregar: sociales, lingüísticas, identitarias, políticas.

Las situaciones en las que una persona afronta la comprensión o composición de un texto son situaciones problemáticas que no pueden ser resueltas de manera simple y repetitiva, sino que obligan a pensar, tomar decisiones, realizar inferencias, comparaciones, interpretación de textos desde los propios esquemas conceptuales, que se reestructuran en los propios procesos de lectura y escritura (Ídem). Construir situaciones didácticas que favorezcan los procesos de alfabetización proponiendo situaciones de interpretación, producción y análisis de textos que permitan avanzar en los niveles de conceptualización, desde el uso de todo tipo de material escrito (Vernon, 1997 - tesis). Las diversas propuestas desde esta perspectiva consideran fundamental la interacción grupal en el aprendizaje: el trabajo conjunto, la discusión, la toma de decisiones acerca de una producción textual en grupos conformados por sujetos de distintos niveles de conceptualización. En los espacios educativos de jóvenes y adultos, las diversas trayectorias y conocimientos de los sujetos constituyen condiciones óptimas para ello. Sin embargo, continúan predominando prácticas de resolución de ejercicios individuales en forma paralela sin el interjuego de interacción entre los miembros. Es sabido que los diferentes puntos de vista y la

confrontación de modos de resolución son fuentes potenciales de conflicto que pueden facilitar el avance conceptual en los niños, y por supuesto agregamos: en los jóvenes y adultos también. Ha sido probada la fertilidad de situaciones didácticas que promueven la apropiación del sistema de escritura en los niños: lectura del maestro, lectura de los niños por sí mismos, dictado al maestro y escritura de los niños por sí mismos (Lerner en Castedo, 2010): la lectura y escritura a través del maestro promueven la reflexión acerca de qué clase de lenguaje es el escrito, mientras que las producciones autónomas de lectura y escritura permiten la reflexión en acto sobre dicho lenguaje, fundamental para su apropiación. ¿Por qué no pensar que estas situaciones podrían ser igualmente fértiles en las aulas de jóvenes y adultos?

La perspectiva psicogenética también plantea que el nombre es “marca de uno mismo”, así como fuente de información acerca de los elementos y relaciones propios del sistema de escritura (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Molinari, 1997): qué letras seleccionar, en qué orden, qué valores sonoros representan. Como recuerda Molinari en su propia tesis de maestría (2007), el nombre propio como forma estable reafirma la necesidad de plantear intervenciones didácticas sobre esta unidad léxica, en relación a su totalidad y a los fragmentos que la componen. Ya hemos mencionado la importancia de poder escribir el nombre propio, saber firmar, conocer la escritura del nombre de hijos y parejas para la población adulta, como posición identitaria y política. La misma autora también retoma la importancia demostrada por esta tradición de investigación de dejar escribir a los niños de la mejor manera que sepan hacerlo y la necesidad de intervenciones didácticas que los ayuden a reflexionar acerca de lo escrito para poder avanzar. Lo mismo puede pensarse para los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización: dar valor a todo lo que sí saben, partir desde allí para promover situaciones potencialmente conflictivas, promover la autonomía en la producción de escrituras, la reflexión, la discusión, el análisis. Estas modalidades de intervención, además de contribuir a la construcción de lectores y escritores críticos, permitiría la posibilidad de transformación de las representaciones sociales vinculadas al déficit y la incapacidad.

Si la aproximación a los problemas cognoscitivos que los niños se plantean en relación a la construcción del sistema de escritura constituyó un aporte fundamental para pensar modos de enseñanza desde el punto de vista constructivo de los sujetos

(Lerner en Castedo, 2010), la propia tesis de maestría (Kurlat, 2011) arrojó resultados que permiten tomar como punto de partida la particularidad de los caminos de escritura de algunos jóvenes y adultos como base para orientar la creación de propuestas de enseñanza.<sup>57</sup> La presente tesis doctoral busca profundizar la comprensión de dichos caminos desde una descripción densa de los procesos psicosociales y didácticos que restringen la apropiación del sistema de escritura desde el análisis de un caso. Se propone así enriquecer los aportes que puedan orientar al área de la alfabetización de personas jóvenes y adultas.

Las conceptualizaciones precedentes conforman la óptica de lectura que permite analizar los procesos de alfabetización en el caso seleccionado en la presente tesis. Desde la lógica cualitativa adoptada, el rol de la teoría se asume como “brújula” de punto de partida, haciendo énfasis en los procesos de construcción de categorías y proposiciones, en la elaboración de esquemas conceptuales que describan e interpreten el fenómeno en estudio (Sirvent y Rigal, 2008). La función de la teoría previa es de orientación de dicha construcción conceptual. En este sentido, la teoría consolidada en las investigaciones antecedentes ha ofrecido conceptos de punto de partida para interpretar los procesos de construcción del sistema de escritura en la población joven y adulta, siendo los esquemas conceptuales del enmarcamiento utilizados en el análisis de la empiria. A su vez, dado el abordaje metodológico adoptado, conceptos emergentes han sido construidos a partir del proceso de confrontación teoría-empiria, en un proceso inductivo de abstracción creciente.

En el próximo capítulo detallaremos las **decisiones metodológicas** adoptadas a lo largo del proceso de construcción de la evidencia empírica en la búsqueda de dar respuesta a nuestra pregunta inicial de investigación.

---

<sup>57</sup> Durante el año 2013, dichos aportes fueron insumo para la elaboración de la Propuesta Curricular de Adultos, específicamente en relación al área de alfabetización del apartado Prácticas del Lenguaje, en el marco de la Dirección de Adultos de la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, en el que me desempeñé como técnica curricular. La propuesta ingresó al Consejo de Educación a finales del mencionado año.



Me gusta leer de todo  
y en todas partes:



libros y revistas de ciencia  
y de aventuras,

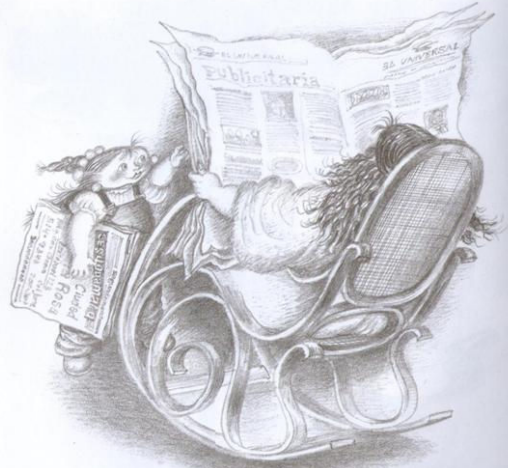


historietas con héroes y villanos,





algunas noticias del periódico,



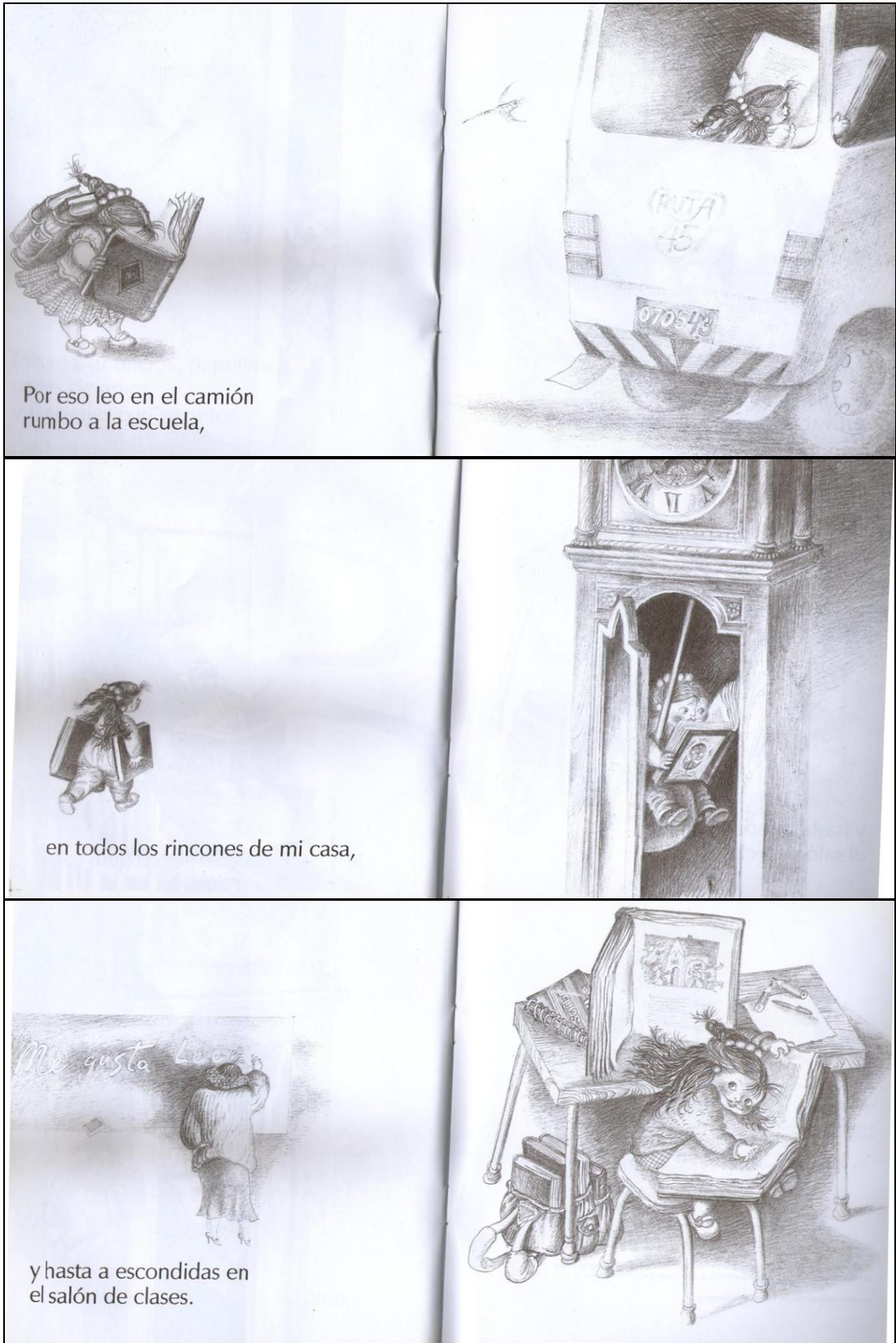
recetas de cocina,



folletos, anuncios, papelitos  
cartas de amor,  
y mensajes con secretos.







Santirso, L. y Nepomniachi, L. (2012): *Me gusta jugar con los libros*, México, Secretaría de Cultura del Distrito Federal.

# [CAPÍTULO 3]

## DESCISIONES METODOLÓGICAS

**E**l presente capítulo describe las **decisiones metodológicas** que han guiado la construcción de la evidencia empírica que sustenta la fundamentación del **argumento central** de la tesis. Asumimos el proceso metodológico de investigación desde una concepción tridimensional (Sirvent, 2007; Sirvent y Rigal, 2008), que busca superar una visión restringida de metodología limitada a una enumeración de técnicas de relevamiento y análisis de información empírica. En consecuencia, se hace referencia en este apartado a las decisiones correspondientes a las tres dimensiones del proceso metodológico:

- *La dimensión epistemológica o de construcción del objeto de conocimiento:* que refiere a las decisiones que el investigador toma sobre la situación problemática génesis de su investigación, el proceso de focalización hacia la tríada objeto-problema-objetivos, el estado del arte, el enmarcamiento conceptual y la relevancia social y académica de la investigación.
- *La dimensión de la estrategia general:* que concierne a las decisiones que el investigador toma sobre la lógica de investigación prevista, el tipo de diseño, el universo y selección de casos, el rol de la teoría y del investigador en la construcción de la evidencia empírica.
- *La dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información:* que corresponde al conjunto de decisiones que el investigador toma en relación a dichas técnicas.

El investigador debe procurar consistencia interna y coherencia entre las tres dimensiones de la metodología para procurar la validez de los resultados. Se explicitarán a continuación, entonces, las principales decisiones correspondientes a cada una de las dimensiones y su fundamentación.

### 3.1. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA O DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO

Algunos de los elementos de la dimensión epistemológica de la presente tesis ya han sido desarrollados en los capítulos anteriores, como la **situación problemática**, los **antecedentes**, el **enmarcamiento conceptual** y la relevancia social y académica de la presente investigación. Se retomarán, entonces, solamente los aspectos centrales que permiten dar cuenta de la consistencia con las decisiones correspondientes a las demás dimensiones del proceso metodológico.

Como ya hemos mencionado, la génesis de la presente investigación para la tesis de doctorado se enmarca en una enorme preocupación por la situación de miles de jóvenes y adultos en nuestra región que no han podido terminar la escolaridad primaria o no han ingresado nunca a la escuela. Particularmente, la población que ha sido excluida en la infancia de la posibilidad de apropiarse de la lengua escrita; población cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado.

La tríada objeto-problema-objetivos quedó constituida de la siguiente manera, como ya se ha explicitado a lo largo del presente trabajo:

- *Objeto:* Las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial, según restricciones psicosociales y didácticas.
- *Problema:* ¿Cuáles son los procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial? ¿Cuáles son las intervenciones didácticas que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial?
- *Objetivos:*
  - *De generación de conocimiento:*
    - Describir y analizar procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial.
    - Describir y analizar intervenciones didácticas que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial.
  - *Para la acción:*
    - Compartir con los docentes involucrados los análisis e interrogantes producto de la investigación, a modo de reflexión sobre aquellos procesos psicosociales y didácticos que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de

escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial.

- Elaborar en forma colectiva intervenciones didácticas que puedan promover y potenciar el avance conceptual.

Los **antecedentes**, ya desarrollados en el capítulo correspondiente, dan cuenta de la relevancia social y académica del propósito de este estudio: el escaso número de investigaciones sobre la temática, la necesidad de realizar investigaciones cualitativas dado que las decisiones de política vinculadas a la alfabetización de jóvenes y adultos se basan fundamentalmente en información estadística, sin atención al conocimiento teórico y práctico generado desde las realidades de los actores que en ellas participan; la escasa atención a los aspectos pedagógicos y didácticos en las investigaciones que se llevan a cabo en el área de la EPJA, la desestimación de los conocimientos que los sujetos ya poseen en las propuestas de alfabetización vigentes (Belanger y Federigui, 2004; Torres, 2008). A su vez, como ya hemos anticipado en la descripción de la **situación problemática** y en el capítulo de **antecedentes**, mi propia tesis de maestría en Psicología Educacional dejó abierta la necesidad de profundizar en las *marcas de exclusión* y las *marcas de enseñanza*, como aspectos psicosociales y didácticos que estarían condicionando la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, desde un estudio longitudinal, siguiendo un proceso de alfabetización en profundidad durante un período de tiempo prolongado.

En la presente tesis, los antecedentes que constituyen las indagaciones psicogenéticas previas cobran un rol central como aporte sustantivo y metodológico para el proceso de construcción de la evidencia empírica. Nuestros supuestos de punto de partida se han basado en los siguientes principios:

- Al igual que los niños, quienes se apropian en forma sucesiva del sistema de escritura reconstruyendo esquemas previos en la interacción social con dicho objeto de conocimiento, los jóvenes y adultos también hacen jugar sus procesos constructivos en los procesos de alfabetización.
- Es primordial poder entender las conceptualizaciones y representaciones que los sujetos poseen sobre la lengua escrita y las condiciones que facilitan u obturan el avance conceptual, para poder reflexionar sobre intervenciones que tomen como punto de partida

dicha lógica de construcción, así como los factores que la condicionan, en pos de promover prácticas potenciadoras de la construcción de lectores y escritores que puedan apropiarse de la cultura escrita de las sociedades en las que viven.

Consideramos que la contribución más relevante de la presente tesis es haber intentado una primera aproximación a descubrir la “caja negra” de dichos procesos, haber acompañado en profundidad el camino de escritura de un sujeto durante un año y medio, lo que nos ha permitido formular primeras aproximaciones que permiten aventurar algunas caracterizaciones acerca de la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con restricciones psicosociales y didácticas.

### 3.2. DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL

#### DIARIO DE RUTA, FEBRERO DE 2012

---

Tras los resultados de la tesis de maestría, empiezo a sentir la necesidad de acompañar a un grupo que se estuviera alfabetizando, entrar en la lógica de apropiación de la lengua escrita de las personas durante un tiempo prolongado. Ya no me resulta suficiente pensar en entrevistas clínicas aisladas, tal como realicé en la tesis anterior. Pienso en la importancia de recuperar qué significa aprender a leer y escribir para las personas, qué significó no poder hacerlo en la infancia y cuáles son los propósitos centrales para aprender a leer y escribir en cada uno, cómo van transformando sus ideas frente a las propuestas de clase, cómo me sentiría yo como alfabetizadora, en el caso de poder poner a prueba situaciones didácticas desde la perspectiva didáctica constructivista cuyo objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje, y qué se abriría a partir de ellas.

La perspectiva teórica a la que adscriben los investigadores posee consecuencias en los procedimientos que seleccionan para la construcción del dato científico que va a dar respuesta a la pregunta de investigación. En lo que respecta a procesos de alfabetización, Solé y Teberosky (2001) distinguen dos tradiciones de investigación: una experimental y cuantitativa y otra de carácter cualitativo. La primera considera la alfabetización como un conjunto de componentes definidos como habilidades que son analizadas en función de su correlación con la lectura y escritura convencionales, ligada a resultados escolares. En esta tradición se incluyen el conductismo y el cognitivismo. La segunda, por su parte, considera que en la alfabetización intervienen diferentes conocimientos sobre lo escrito, que se desarrollan en contextos particulares, por lo que su estudio exige investigaciones amplias y prolongadas que tomen en cuenta los contextos socioculturales. Es la tradición adoptada por investigadores constructivistas. En esta última tradición, como ya hemos explicitado en el **enmarcamiento conceptual**, se inscribe la presente tesis.

La estrategia metodológica elegida para la construcción de la evidencia empírica, en consistencia con la naturaleza teórico-empírica del objeto de estudio y con las columnas vertebrales conceptuales ya presentadas, combina diferentes modos de hacer ciencia de lo social (Sirvent, 2007; Sirvent y Rigal, 2008): el modo de generación de conceptos (métodos cualitativos e interpretativos) y el modo participativo. Esta decisión hace referencia a los procedimientos a utilizar en la “cocina de la investigación” en relación a la confrontación entre el corpus teórico y el corpus empírico, la relación entre sujeto y objeto de investigación, así como a la intencionalidad de la investigación en la construcción de conocimientos:

- En relación con el modo de generación de conceptos, se enfatizó un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad (en este caso, los fenómenos de lectura y escritura), buscando la generación de categorías y tramas conceptuales, en un proceso de comparación a la luz de las categorías construidas en investigaciones psicogenéticas antecedentes. Se trata de un modelo de comprensión global y de búsqueda de profundización de la dinámica de la realidad social en casos particulares. Es en un proceso “en espiral” entre la empiria y la teoría que se va construyendo o “amasando” el conocimiento. Un proceso dialéctico entre categorías construidas en investigaciones antecedentes que

podrían ser fértiles para dar cuenta de las ideas en la población adulta, y nuevos conceptos que permitieran comprender las particularidades y diferencias en los procesos de alfabetización en dicha población desde restricciones psicosociales y didácticas.

- Respecto de la relación entre el sujeto de investigación y el objeto investigado, el modo de operar de generación conceptual pone de relevancia la implicancia del investigador, buscando “trabajar con la subjetividad” (Sirvent y Rigal, 2008). Desde la perspectiva psicogenética, las conjeturas que el investigador se formula acerca del pensamiento de los sujetos en este “meterse dentro” de su pensamiento es lo que está por detrás de la construcción de categorías nuevas. Asimismo, nuevos conceptos de base empírica se construyen para dar cuenta de las restricciones psicosociales y didácticas que favorecen o limitan el avance conceptual.
- El encuadre participativo se asienta en el paradigma de la teoría social crítica; apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social (ciencia emancipatoria) y tiende a que el “objeto” de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. En este proyecto, se introdujeron sesiones colectivas de retroalimentación como instancias de participación (Sirvent, 1999a y 1999c; Sirvent y Rigal, 2008), tanto con los docentes implicados como con el aprendiz que constituyó el caso de estudio seleccionado. Las sesiones de retroalimentación cumplen la función de triangulación in situ, generación de hipótesis y de nuevas categorías de análisis, validación de los resultados parciales y finales obtenidos; obtención de nueva información empírica y reflexión sobre los procesos y productos de la investigación. Desde la perspectiva del crecimiento de la población en su capacidad de participación y organización social, facilitan la objetivación de la realidad cotidiana y la apropiación de los instrumentos básicos de un pensar reflexivo y científico sobre la misma. En las mismas se asume un doble rol de investigador y educador popular o animador sociocultural (Sirvent y Rigal, 2008; Sirvent, 1999a y 1999c).
- En cuanto a la naturaleza de los resultados buscados, son conclusiones en términos de esquemas conceptuales que den cuenta de fenómenos dialécticos y contradictorios; esquemas que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar los casos en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación está referida a la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción de los esquemas conceptuales y a la fertilidad



teórica de los mismos (Sirvent y Rigal, 2008). En el caso de la presente tesis, se ha producido un interjuego entre: a) el análisis de la fertilidad de las categorías ya existentes que buscan comprender los procesos de alfabetización en niños (Ferreiro y Teberosky, 1979 y otras investigaciones de Ferreiro y colaboradores), en adultos que nunca han ido a la escuela (Ferreiro y colaboradores, 1983), y en jóvenes y adultos en proceso de alfabetización inicial (Kurlat, 2011), para comprender las restricciones psicosociales y didácticas a los procesos de construcción del sistema de escritura en un adulto que participa de un espacio de alfabetización en la actualidad, y b) la emergencia de nuevas categorías con base empírica que pudieran dar cuenta de la especificidad de la apropiación del sistema de escritura desde restricciones didácticas y psicosociales. La construcción del objeto científico se ha orientado a la identificación de los significados que los actores atribuyen al fenómeno estudiado en articulación con la interpretación del investigador, sin asumir compromisos con variables, buscar la medición o la generalización de los resultados.

En función de lo descrito, la estrategia general a la que adscribe la presente tesis adopta una concepción de ciencia “rebelde, nueva y constructiva” (Fals Borda, 2012a: 75), que comprende que

la universalidad de la ciencia no estriba tanto en su abstracción de la realidad ni en la búsqueda de categorías replicables en cualquier contexto, cuanto en la construcción de un corpus teórico que pueda ayudar a comprender las vivencias y las experiencias sociales en una historia y un territorio concretos como un primer paso para la transformación de condiciones de miseria, opresión y sumisión. (Herrera Farfán y López Guzmán, 2012: 9-10)

Como Fals Borda ha enseñado, la ciencia se construye socialmente y por tanto queda sujeta a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento. El criterio principal es el de generar conocimiento útil para comprender e intervenir en causas justas. Para dicho autor, la ciencia exige tener una conciencia moral, y la razón debe ser enriquecida con el sentimiento, desde una actitud de empatía con el Otro en la que “cabeza y corazón tendrán que laborar juntos, enfocando desafíos que no se pueden encarar sino con posiciones éticas...”. (Fals Borda, 2012c: 270)

Desde una posición ética que entrelaza mente y corazón, y en la búsqueda de construcción de conocimiento que contribuya al desarrollo de una sociedad más justa, se inscribe el presente trabajo.

### 3.2.1. Universo y unidad de análisis

El universo del proyecto estuvo constituido por jóvenes y adultos en proceso de alfabetización inicial que concurrieran a algún espacio de alfabetización. Por nuestros estudios anteriores, poseíamos contactos previos con el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo, dependiente del Área Dirección del Adulto y el Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), que se constituyó en el anclaje empírico de la investigación, como detallaremos en el siguiente apartado.

Las unidades de análisis han sido cada uno de los jóvenes y adultos que constituyen el universo. Se ha seleccionado como muestra un caso único, Gabriel, a quien se lo ha acompañado en su proceso de aprendizaje dentro del centro de alfabetización durante un año y medio de trabajo, así como en su espacio laboral en algunas oportunidades. La presente tesis buscó comprender cuáles son las restricciones psicosociales y didácticas involucradas en la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en una persona particular en proceso de alfabetización inicial: el caso de Gabriel.

### 3.2.2. Anclaje empírico: Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT)<sup>58</sup>

*“Acá está la verdad del trabajo cotidiano, la lucha sociopolítico educativa. Qué suerte que vivo para ver el juicio a los represores de Neuquén. Quien abrió el testimonio fue maestro, educador de adultos, el alfabetizador Nano Balbo. Trabajé con Nano a la vuelta del exilio, ya se había quedado sordo. El castigo había sido porque enseñaba a leer y escribir. El castigo es lo que esta sociedad autoritaria ha querido hacer de escarmiento. Pero no lo ha logrado, porque aquí estamos para hablar de trabajo y nuestros deseos de pelear una Administración que no nos representa.*

*Si nosotros hemos podido hacer una tarea es porque los colegas nos han permitido ir a mirar, no para juzgar, sino para aprender. El maestro que está en esta tarea es*

---

<sup>58</sup> El presente apartado ha tomado los aportes del trabajo elaborado junto a Claudia Broitman en el marco del Seminario “Políticas de Alfabetización” (Prof. Rosa María Torres), dentro de la Carrera de Especialización en Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, en el año 2010 (no editado). Asimismo, se ha nutrido tanto de conversaciones e intercambios a lo largo del proceso de investigación con educadores, coordinadores y orientadores pedagógicos del Programa, como de eventos en los que el actores del Programa lo han caracterizado o han denunciado sus problemáticas (acto por el Día de la Alfabetización, Centro Cultural del Sur, año 2012; panel en la Feria del Libro de Buenos Aires, 23 de abril de 2012), y sesiones de retroalimentación.

*golpeado fuertemente, justamente porque está en esta tarea. Los del borde son producto de la injusticia social, son producto de la desigualdad, de una sociedad que los ha dejado de lado. Ese espacio educativo que ustedes construyen cotidianamente es el espacio que ustedes eligen de enseñanza y aprendizaje, lugar de protección de nuestros jóvenes y adultos, muchas veces el único. Ese lugar es lugar de resguardo del aprendizaje, lugar del apego. Sin ese no hay posibilidad de aprender a leer y escribir. Es el lugar de la posibilidad, lugar de inserción, de inserción de la acción educativa en el lugar en el que ellos están: comedor, esquina, barrio...”*

AMANDA TOUBES, 23 de abril de 2012, panel del PAEBByT

en la Feria del Libro de Buenos Aires

En el presente apartado se describen algunas características centrales del Programa, que permiten comprender aspectos del quehacer institucional en el que se inscribe la alfabetización en el caso estudiado. Se detalla el contexto que aloja el proceso de aprendizaje de Gabriel, tanto en relación a la especificidad del Programa, como al barrio en el que se encuentra ubicado el centro educativo seleccionado. Esta descripción posibilita al/la lector/a hacerse una representación profunda de las condiciones sociales, políticas, demográficas y educativas que enmarcan o son constitutivas del foco de análisis de la presente investigación: las restricciones psicosociales y didácticas a los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura.

Decidimos anclar la indagación en el PAEBByT porque a partir de nuestra historia previa de investigación, además del vínculo de trabajo ya establecido, observábamos que este programa es el que aloja a numerosas personas que se están iniciando en la alfabetización y suele haber cierta continuidad en su asistencia. Ello era una condición fundamental para llevar adelante el trabajo de investigación.

El PAEBByT es una de las tres ofertas de terminalidad de estudios primarios del Área de Educación del Adulto y del Adolescente dependientes del GCBA. A diferencia de las dos restantes (Escuelas Primarias de Adultos y Centros Educativos de Nivel Primario), se caracteriza por su flexibilidad horaria y el acceso al medio en el que se encuentran los estudiantes. Surge en su origen como un proyecto nacional y luego se convierte en un programa de la Ciudad de Buenos Aires, en un intento por dar respuesta a problemas locales: alojar a la población más vulnerada de la ciudad que

no ha concluido el nivel primario y que por sus características no se inscribe en las escuelas de jóvenes y adultos.

Tiene sus antecedentes en el marco del Plan Nacional de Alfabetización, del año 1984. Luego de una evaluación externa se considera la necesidad de la certificación de los estudios primarios para la población que asistía a los centros de alfabetización. En 1990 surge el Programa Federal de Alfabetización por decreto N° 410/90 y resolución N° 691/90 del entonces Ministerio de Cultura y Educación. En 1994, como consecuencia de la transferencia de los servicios educativos nacionales a las respectivas jurisdicciones, el entonces Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires creó el Programa en el ámbito municipal mediante la sanción de la ordenanza N° 485637/94 bajo dependencia de la Dirección Área de Educación del Adulto y del Adolescente. En el año 2001 se crea por resolución N° 2395 de la Secretaría de Educación del GCBA el PAEByT. A la vez, se creó la planta transitoria con definición de funciones y líneas de trabajo. Un año después de su creación, el PAEByT contaba con cuarenta y dos centros y setecientos alumnos matriculados. En el año 2009 pasó a denominarse, sin consulta a la coordinación, “Instituciones de Educación Primaria para el Adulto y el Adolescente” (IEPAA) aunque en la actualidad se lo sigue denominando “PAEByT”, frente a la resistencia del equipo al cambio de denominación. Actualmente, con sus ochenta centros, la oferta abarca a más de mil doscientos alumnos, de los cuales aproximadamente trescientos egresan con certificación de estudios primarios cada año.

Los sujetos destinatarios del Programa son personas mayores de 14 años que no han cursado o finalizado los estudios primarios. Los objetivos que se persiguen en esta oferta son:

- Favorecer los procesos de alfabetización y finalización del nivel primario por parte de los adultos y jóvenes pertenecientes a los sectores sociales desfavorecidos en su propio medio.
- Responder a las necesidades formativas de la comunidad, fortaleciendo las capacidades de organización y autonomía por parte de los destinatarios.
- Impulsar la inserción de la comunidad educativa en redes comunitarias con el fin de lograr un mejoramiento en las condiciones adversas de vida de sus protagonistas.

- Brindar una capacitación para el trabajo mediante el aporte de capacitadores laborales y el apoyo de proyectos e iniciativas de microemprendimientos.

La modalidad específica del Programa es ofrecer la actividad educativa en lugares de la propia comunidad: centros comunitarios, comedores, capillas, asociaciones vecinales, universidades, fábricas recuperadas, entre otros. Este servicio es totalmente gratuito y se puede iniciar en cualquier momento del año. Cada centro está a cargo de uno o dos docentes que enseñan los tres ciclos de la educación básica. Ello conlleva la dificultad de la heterogeneidad y la simultaneidad, lo que complejiza la tarea docente, como expresa una orientadora pedagógica:

Cuando a veces la maestra tiene los tres ciclos tan diferentes, es una dificultad enorme... no solo los tres ciclos, sino estar disponibles para el que llega en cualquier momento de la tarde, y tener en la cabeza a todos los estudiantes, que quizás es una matrícula de veinte personas que va variando día a día... ¡Es muy complejo! (Segunda sesión de retroalimentación, miércoles 24 de octubre de 2012)

El Programa ofrece diferentes franjas horarias de funcionamiento, desde la mañana hasta la noche, en bloques de cuatro horas. También permite la promoción adelantada para obtener el certificado de terminalidad en cualquier momento del año para aquellos alumnos que han cumplido todos los objetivos pedagógicos propuestos. Los estudiantes que así lo deseen pueden también dar exámenes libres con la asistencia de tutorías en la sede central. Para el inicio de un centro en cualquier lugar de la ciudad, solo es necesario que alguna organización, centro comunitario, parroquia o colectivo pida la instalación del mismo, el pedido es elevado a la coordinadora y así empieza a funcionar el espacio educativo en el lugar que se preste para ello.

El programa cuenta con centros de capacitación laboral en los que se dictan diversos cursos: corte y confección, manualidades y artesanías, mantenimiento de edificios, panadería, electricidad, artesanías en cuero y tejido, computación, orientación en microemprendimientos. Estos cursos también se pueden cursar en diferentes horarios y se entregan certificados de asistencia. Los alumnos pueden participar de distintos talleres como: recreación, análisis de medios y radio, huerta, artesanías, murga y otros. Por otra parte, en el momento de mi acercamiento, el PAEByT contaba con dos programas de radio: *Señales de vida*, que se emitía los martes de 15 a 16 hs en

FM Radio Gráfica; y *Compartiendo nuestra voz en el Bajo*, en FM Bajo Flores los viernes de 17 a 18 hs.<sup>59</sup>

### Principales lineamientos pedagógicos y político-ideológicos del PAEByT

En un panel que se llevó a cabo en la Feria del Libro de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2012, en el que el PAEByT presentó sus características y problemáticas, se denunció como postura del Programa la necesidad de repensar la educación toda, desde una mirada de educación popular, de educación inclusiva:

Hay que dejar de expulsar a nuestros pibes de nuestras aulas. Somos ochenta docentes con cero recursos en todos los barrios de la Ciudad de Buenos Aires. No se suman recursos materiales ni humanos en los centros. Vivimos en peligro constante de desarticulación. El desafío que tenemos como programa es cómo traccionar hacia una educación que no excluya, necesitamos un replanteo donde esta mirada de lo popular y de lo público se ponga sobre la mesa para no excluir. Nosotros trabajamos con los excluidos del sistema. (Orientador pedagógico,<sup>60</sup> 23 de abril de 2012)

Una docente compartió allí la “realidad del maestro PAEByT”:

Trabajamos en multigrado: desde el que no sabe escribir hasta el que se está por recibir. Trabajamos con cuerpo, mente y alma. Te tiene que tocar el barrio, te tiene que conmocionar, tenés que patear y sentir el barrio, eso lo hacen todos los maestros del PAEByT. El maestro del PAEByT tiene la clave para transformar la realidad.

Y otra docente agregaba acerca del sentido del Programa: “Queremos la inclusión real, que sea una realidad y no solo palabras”. La coordinadora, Fátima Cabrera, a su vez, sumaba su palabra y su visión: “Como verán, es mucho más que terminar la escuela primaria lo que nosotros hacemos”. Planteó la necesidad del trabajo interdisciplinario en la educación de jóvenes y adultos porque “el maestro solo no puede”. Por eso, la importancia del trabajo en conjunto con el Equipo de

---

<sup>59</sup> El/la lector/a encontrará alusión en algunos registros a la participación de Gabriel en un taller y programa de radio.

<sup>60</sup> No se aclara la identidad de cada una de las personas que emiten estas frases dado que en el panel los diversos integrantes del Programa, desde los distintos roles, hablaban en nombre del colectivo de trabajo.

Intervención Psicosocial Comunitaria, que tiene como objetivo acompañar los procesos de inclusión, trabajar con los maestros y orientadores pedagógicos para fortalecer la tarea educativa. La trabajadora social del Programa mencionaba que este trabajo con la población en condiciones de vulneración socioeconómica implicaba ser tal vez para la población que concurre “la última oportunidad que tengan de concluir sus estudios”. Y la supervisora de ese momento, la Lic. María del Carmen Toro, agregaba: “Es el lugar social más difícil junto con contextos de encierro, que se atiende desde la Dirección del Adulto y del Adolescente”.

El Programa dedica un día por semana a la capacitación en servicio de sus aproximadamente ochenta docentes, lo que permite la actualización en temas pedagógicos, sociales y culturales, el intercambio de materiales y la reflexión sobre las problemáticas que presentan sus alumnos. Los docentes también participan activamente en lo que ellos denominan “tareas de campo” que posibilitan el diagnóstico sociocomunitario, a partir del cual se desprenden los proyectos y se realiza la convocatoria y el seguimiento de los participantes. Esta es una característica que también diferencia a este programa de las otras modalidades educativas de nivel primario para adultos de la Ciudad de Buenos Aires. Algunos docentes llaman a estas tareas “militar” la zona, lo que significa ir casa por casa, repartir volantes, tomar mate con las familias, invitar a participar al centro. En algunos casos, la tarea del educador para sostener el ingreso es “cuerpo a cuerpo”, como explica una docente:

A veces es un trabajo particular con cada uno, como el caso de Gimena, con quien estuve meses y meses hablando desde la puerta del centro hasta que se animara a entrar. La mamá la presentó diciendo que era sorda, y Gimena no es sorda; es sumamente tímida. Ella se paraba en la puerta y no quería entrar, y yo salía cada tanto a hablar con ella y a tratar de convencerla. Un día, le dije “Si vos entrás, va a haber un cambio en vos, va a pasar algo diferente dentro tuyo”. Entré y al ratito ella entró y se sentó. (Registro 6, martes 12 de junio de 2012).

Se reproducen a continuación las principales líneas de trabajo tal como aparecen textualmente en un documento de difusión elaborado por la coordinación del Programa (PAEByT, 2003):

- *Derecho a la educación y participación ciudadana:*  
 “Se parte desde la situación del destinatario como una persona negada en su derecho a la educación. Comienza así un trayecto educativo para

que el alumno se alfabetice y se apropie de los conocimientos curriculares, transformándose asimismo cada día para ser protagonista de sus decisiones y sujeto de derecho. La enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura parte de los propios intereses del grupo: sus historias, sus costumbres, sus aspiraciones y necesidades. Y los ejes que atraviesan son los temas que surgen de los intereses de los estudiantes y su contexto como: vivienda, trabajo, salud, familia, participación, etc. Estos se integran a todas las áreas (estudios sociales, matemáticas, ciencias naturales, lengua). En definitiva estamos educando para la ciudadanía mediante un proceso de crecimiento personal, familiar y comunitario que nos lleva a una educación integral y de promoción humana.”

- *Formación para el trabajo:*  
 “Ante las necesidades de la población aspiramos a satisfacer la formación para el trabajo en cursos de panadería, corte y confección, tejido, electricidad, construcción, talleres de radio y comunicación, artesanías, etc. En algunos barrios se fomenta el desarrollo de grupos que puedan autogestionarse mediante microemprendimientos y proyectos combinando y articulando con otras instancias.”
- *Perspectiva de género:*  
 “Impulsamos la perspectiva de género en todas nuestras actividades, tales como: los derechos de las mujeres como una parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales; la violencia contra la mujer; la salud, cuidado materno, y facilidades de planeamiento familiar; acceso a la educación y a la información como algo esencial para el ejercicio de los derechos fundamentales de la mujer.”
- *Rescate cultural y social:*  
 “El adulto, hombre o mujer, sin renunciar a su propia historia y revalorizando sus raíces con sus memorias y tradiciones, accede a los bienes de la cultura. El PAEBYT cultiva el aprecio y defiende esta identidad cultural. El proceso educativo constituye una reflexión crítica sobre la propia realidad, no para rechazarla, sino para potenciar todo lo bueno que hay dentro de la comunidad.”
- *Promoción comunitaria:*  
 “El programa es una respuesta a las necesidades de la comunidad y promueve en su tarea el ser humano como libre y solidario. Con este énfasis fomentamos el intercambio entre los grupos mediante jornadas y convivencias.”



Los objetivos del Programa hacen a un posicionamiento político e ideológico, vinculado con la alfabetización, la inclusión educativa, la relación comunitaria, la organización social y la construcción de identidad latinoamericana. Se ilustra a continuación este posicionamiento desde las voces mismas de los educadores que explican a la comunidad cuáles son sus motivaciones, preocupaciones y posiciones:

Somos setenta educadoras y educadores de jóvenes, adultos y adolescentes que trabajamos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el marco del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), del Área de Educación del Adulto y Adolescente del Ministerio de Educación del GCBA. El PAEByT tiene ya cerca de veinticinco años de existencia, con un trabajo fuerte y sostenido en los barrios, villas y asentamientos de nuestra ciudad. A lo largo de estos años hemos sido y somos testigos de la historia en los diferentes momentos por los que nuestra gente (la gente de los barrios, villas y asentamientos, es decir: el pueblo) atraviesa. [...] Somos muchos los que continuamos apostando a la dignidad. No tenemos respuestas ni certezas, pero sabemos lo que no queremos. También estamos en contra de la violación de los derechos, de la injusticia e impunidad frente a la marginación y violencia que viven los niños y niñas, jóvenes y adultos; estamos en contra de las políticas de hambre y opresión, que son también otras formas de condenar a muerte. Hacemos el esfuerzo de abrir la mirada más allá de los centros de alfabetización, de la comunidad o de las otras comunidades. [...] Somos sencillamente un grupo de educadoras y educadores que realiza su tarea en medio del pueblo (del pueblo villero y del pueblo pobre de la Ciudad) y que, en su tarea, muchas veces encuentra en una mesa al pibe chorro, al pibe paquero, con la señora boliviana, con la vecina del Paraguay, con la compañera que vive en la villa o en el barrio y se siente agotada de la presión de los pibitos porque ya les duelen los robos, porque les duelen los tiros, los golpes, las muertes. Nos negamos a la gendarmería en los barrios, a los muros infernales, a los asesinatos-suicidios de y entre los pobres, a los narcos, a la falta de trabajo, al hambre, a leyes en lugares donde se cumplen pocas leyes. (Carta de los docentes de PAEByT, mimeo. Buenos Aires, junio de 2009, en Broitman y Kurlat, no publicado)

El Programa ha funcionado históricamente con una coordinación general, orientadores pedagógicos (cada uno responsable por un cuerpo de docentes), un equipo de asistencia psicosocial (conformado por una trabajadora social, una socióloga, una psicóloga y una psicopedagoga)<sup>61</sup> y los educadores. A partir del año 2012, el Programa delimita cuatro

---

<sup>61</sup> Durante el año 2014, cuando la presente tesis se encontraba en su primera versión borrador, el PAEByT me ha convocado a formar parte del Equipo de Intervención Sociocomunitaria para fortalecer el eje de alfabetización en el trabajo con los educadores. Me sumo entonces en la actualidad al equipo mencionado, como Lic. en Ciencias

zonas o comunas dentro de la Ciudad de Buenos Aires, que nuclean a dos orientadores pedagógicos por zona trabajando en pareja pedagógica, coordinando a su vez cada pareja a alrededor de catorce docentes, quienes se reparten los centros en igual proporción en cada comuna.

A pesar de que el PAEByT ya tenía más de veinticinco años de vigencia, hasta el año 2013 sus docentes no estaban amparados por el Estatuto del Docente del GCBA. Ellos pertenecían a una planta transitoria en la que los contratos se renovaban año a año. Esta inestabilidad laboral no solamente afectaba los derechos de los trabajadores, sino que también influía en el servicio de los centros ya que no había designación de suplentes, ni se contaba con subsidios de cooperadora escolar.

El Programa, a diferencia de las otras ofertas educativas del GCBA, no cuenta con personal administrativo, personal de maestranza ni sede oficial propia para el funcionamiento de la coordinación. No recibe suficientes fondos para materiales didácticos ni insumos necesarios para el desarrollo de las actividades. Estas cuestiones son además relevantes teniendo en cuenta que la actividad educativa no se desarrolla en escuelas. Los lugares físicos en los que se dictan clases no cuentan entonces con materiales didácticos ni mobiliario escolar específico, teniendo que adecuarse los educadores a los espacios y recursos existentes. Esta situación institucional también es parte de las condiciones didácticas en las que se inscribe la alfabetización.

---

de la Educación, con la función de dar capacitación en servicio sobre procesos de alfabetización al cuerpo docente.

### Nadie es menos que nadie y el suelo es para todos

---

Somos trabajadores/as de la educación en barrios y villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es en dicha tarea donde nos encontramos con estudiantes –adolescentes, jóvenes y adultos–, vecinos/as de los barrios en mayor situación de vulnerabilidad, donde habita la pobreza impuesta por los sectores monopólicos de poder, pobreza estigmatizada y hasta criminalizada por los medios de comunicación inoculando violencia para que se genere más violencia. En este último mes hemos sido testigos de diferentes hechos en distintos barrios: muertes violentas de jóvenes, tiroteos en diferentes barrios donde coincide llamativamente el horario y relatos de vecinos que denuncian y sufren la disputa del territorio entre bandas mafiosas. La vida de este modo es subestimada, desvalorizada y despreciada. Desde la educación pública, nuestra opción es educar y educarnos en el corazón de estos barrios y villas, donde también existen valores como la solidaridad, la identidad, el compromiso, y la esperanza, en los que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar y ampliar derechos.

El sábado 23 de este mes de agosto en el Barrio Papa Francisco, lindero a la villa 20 de Lugano y a un gigantesco campo de golf en tierras del GCBA, se produjo lo que se ha mal denominado “desalojo” (los vecinos nunca vieron una orden judicial). La realidad es que fueron engañados diciéndoles que se trataba de un allanamiento. Los relatos de los/as vecinos/as, sacerdotes, médicos/as y maestros/as coinciden en lo brutal del hecho y en la reproducción de escenas que creíamos desterradas en democracia y que, inevitablemente, nos conducen a un pasado de topadoras, de saqueos y represión. Para ello sobran imágenes, testimonios y muchos cuerpos golpeados de niños/as, jóvenes y adultos que dan cuenta de lo dicho.

Repudiamos estos hechos y redoblamos el compromiso con nuestros/as estudiantes, los/as casi 1000 niños/as y jóvenes que han quedado sin escolaridad, y con las 700 familias desalojadas (según censo de la Defensoría) y despojadas de su dignidad, vivienda y libertad.

Nos solidarizamos y denunciemos las flagrantes violaciones a los derechos humanos y exigimos asistencia inmediata a las familias que quedaron en situación de calle, así como el respeto al derecho de los pobres a vivir dignamente en la ciudad.

Donde exista un centro de alfabetización, un espacio educativo habrá un grupo de estudiantes que junto con sus maestros/as interpelarán a la realidad para recrearla en una sociedad más justa y solidaria, donde la esperanza se construya a diario con el amor y la alegría de los pueblos que con dignidad se reconocen conquistadores de sus derechos. Los estudiantes han expresado:

“Estamos en desacuerdo con las fuerzas de seguridad porque queremos que actúen de otra manera. Si las personas no están haciendo nada malo, ¿por qué les pegan en lugar de dialogar? Ellos esperan que no seamos violentos y ellos sí lo son. Además de las fuerzas de seguridad pensamos que los medios esperan que pensemos que la gente que vive en los barrios humildes es mala. Piensan que los que no tienen dinero son menos y generan la desigualdad provocando discriminación. El desalojo es una práctica común porque sucede muy seguido. No se garantiza el derecho a la vivienda. **Nadie es menos que nadie y el suelo es para todos.**”

EDUCADORES/AS DEL PAEBYT

29/08/2014

### 3.2.3. La Villa 31 de Retiro, donde funciona el centro de alfabetización seleccionado

*[Las fotografías son] ...una representación fragmentaria y arbitraria de la realidad; no dan cuenta de lo real sino de un corte, un fragmento, una escena. Es decir, transmiten significados incompletos que están sesgados por quien saca la foto, las razones por las cuales la saca y el tipo de diálogo que se establece entre la foto y aquello que se fotografía. De esta manera, la fotografía funciona como un sustituto de lo que pasó y, por esto, es un elemento más para construir memoria o preservarla.*

VALERIA SARDI, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*

*Continuidades y rupturas*

Acerca de la zona de la sede seleccionada: Barrio o Villa 31



Según datos de la Dirección de Estadística y Censos del Ministerio de Hacienda del GCBA (2009), la historia moderna de las villas<sup>62</sup> comienza en la década de 1930, cuando nace una de las más emblemáticas del país: la Villa 31 de Retiro. Dos áreas de la Ciudad de Buenos Aires han sido los centros de mayor concentración de villas: una, la de Retiro y Puerto Nuevo; otra, la conformada por el llamado “Bañado” o “Bajo de Flores”, ubicado en la zona sudoeste.

---

<sup>62</sup> Las llamadas “villas miseria” se distinguen no solo de las viviendas de clase media o alta sino también de las de sectores populares, por la ocupación de terrenos fiscales, el uso de materiales precarios (lata, cartón, madera) y por la disposición irregular de las construcciones (Auyero y Hobert, 2003: 230-242, en Spegelburd, 2012b).

La Villa 31 está ubicada en la Comuna 1, barrio de Retiro, Ciudad de Buenos Aires. La misma ha surgido al pulso del crecimiento de la actividad ferroviaria y portuaria de la zona, al instalarse los primeros asentamientos de inmigrantes mayormente italianos, resultado de su cercanía al puerto y a las terminales de trenes. El barrio se conocería, así, durante decenios como “Barrio Inmigrantes”. Hoy, el mismo es uno más de los barrios de la Villa 31, junto con el Güemes, Comunicaciones, YPF, y la Villa 31 bis.

Es un asentamiento emblemático y codiciado por su ubicación estratégica, ya que se encuentra junto al principal centro de transbordo de pasajeros de la Ciudad de Buenos Aires y a escasos metros de los barrios más cotizados. Debido a ello, a lo largo del tiempo se han sucedido numerosos intentos de erradicación por parte de las autoridades gubernamentales, aunque estas nunca lograron eliminarla, frente a las sucesivas defensas del territorio por parte de los pobladores.

En diciembre de 2010, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires aprobó una ley<sup>63</sup> que impone la urbanización de la Villa, según un proyecto elaborado por la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires.

Sin embargo, las condiciones de vida de la población continúan siendo adversas. Según el mencionado Censo de Hogares y Población de las Villas 31 y 31 bis (Ministerio de Hacienda, GCBA, 2009), de 13.445 personas de 14 años y más que asistieron pero ya no asisten a la escuela, mil ochocientos veintiuno se han quedado sin finalizar el nivel primario. Sin embargo, según el procesamiento del censo 2010 elaborado por el propio equipo del Proyecto UBACyT marco,<sup>64</sup> esa suma ascendería a seis mil doce personas en la Comuna 1, a las que habría que sumarles mil setecientos treinta que nunca asistieron a la escuela.

---

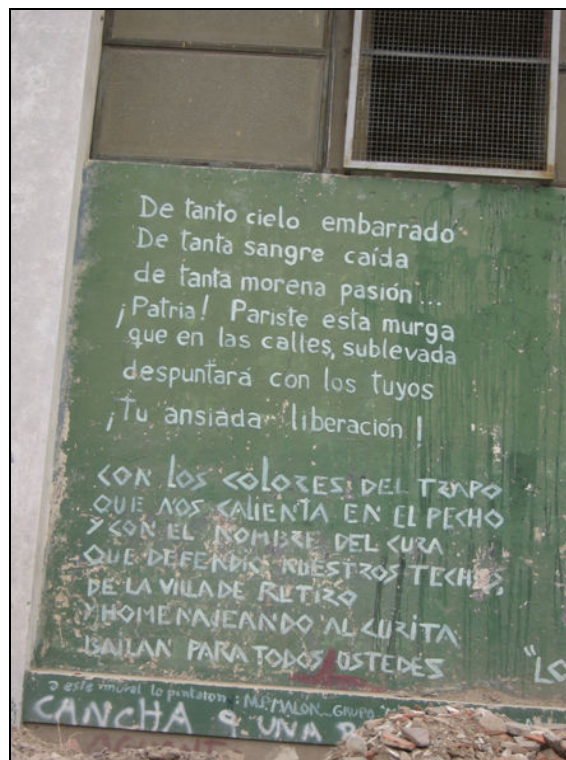
<sup>63</sup> La ley N° 3549, Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires N°3535 del 01/11/2010.

<sup>64</sup> Hacemos referencia una vez más a los procesamientos preliminares del Proyecto UBACyT ya citados en la descripción de la **situación problemática**, bajo la coordinación de Paula Topasso, en base a la información estadística del censo 2010 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). No fue posible desagregar allí los datos pertenecientes a la Villa de los que corresponden a la zona urbana con población de mayor nivel adquisitivo.

La publicación del Ministerio de Hacienda del GCBA denuncia que “el máximo nivel de instrucción alcanzado por la población de 25 años y más que asiste o asistió a algún establecimiento educativo, asume valores sustancialmente diferentes a los del total de la Ciudad” (2009: 12): casi el 19% manifestó no haber completado la escuela primaria.



Las docentes que trabajan en el centro seleccionado como anclaje empírico de este estudio mencionan:

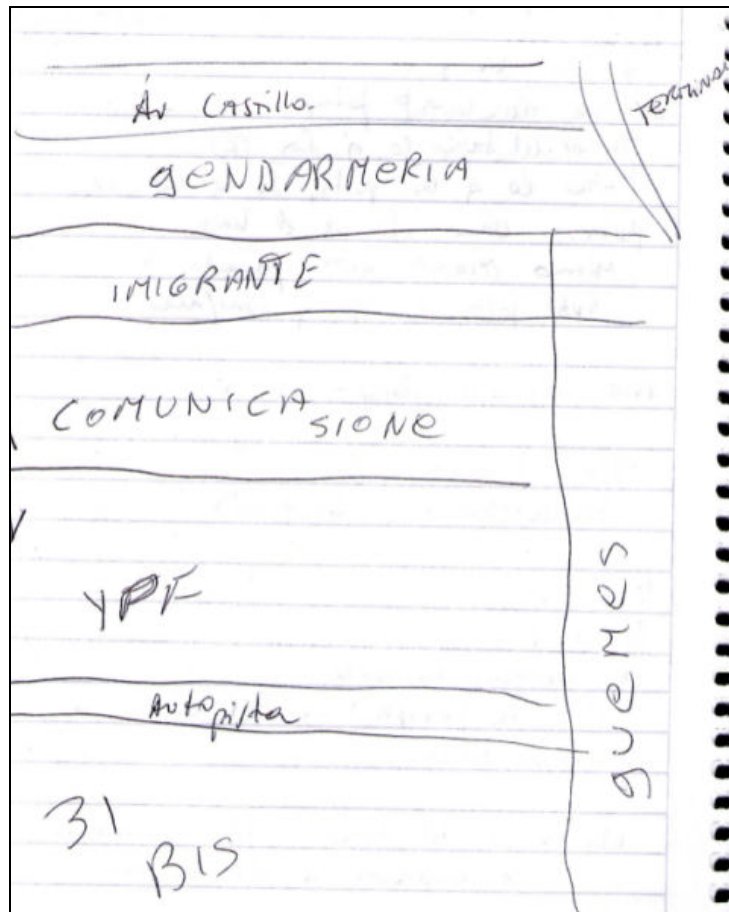


No hay escuela pública para jóvenes y adultos dentro de la Villa 31. La más cercana es La Banderita, cerca de Comodoro Py en horario nocturno, por lo que muchos no quieren ir a allá. Entonces, el Programa trata de llegar a todos esos rincones donde hay una carencia y trabajamos en comedores, en casas de familia, parroquias. Nosotras estamos en Retiro y ahí hay cuatro centros funcionando. Nosotras estamos en uno de ellos que está al fondo de la Villa; nosotros estamos más cerca de Aeroparque que de la estación Retiro. (Julieta Saint Girons, Simposio Docencia e Investigación, Congreso Metropolitano de Formación Docente, Facultad de Filosofía y Letras [FFyL], UBA, jueves 6 de diciembre de 2012)



La situación laboral de la población es precaria, sumado a condiciones de violencia frecuente que se vive en la zona, divisiones y enfrentamientos entre vecinos, generalmente por tener nacionalidades diferentes. Vivi, una estudiante del centro, comenta que quieren llamar “barrio” a la villa, así “no somos más villeros”: “Es muy difícil conseguir trabajo si decís que sos de la villa” (Registro 6, martes 12 de junio de 2012). Menciona que la Villa está dividida en sectores: YPF (zona en la que está ubicado el centro educativo seleccionado), el barrio Güemes, el barrio Comunicaciones, el barrio Chino o Villa 31 bis, y el barrio Inmigrantes. Al pedirle que realice un mapa del lugar para comprender mejor la división de zonas, dibuja lo siguiente:





Vivi cuenta que antes YPF y Comunicaciones eran lo mismo, pero “se empezaron a pelear y nos cagaron, nos dividieron a todos”. Ella vive en la Villa desde los 10 años y es la delegada vecinal de su manzana. Sus hijos iban a la escuela de La Banderita pero “siempre había problema de tiros y droga en la esquina, por eso dejaron”. Dice que “el Barrio Chino está difícil: muchos pasillos, muchas bandas que tienen problema con los de Güemes. Acá ya todos están tranquilos, todos trabajan” (Registro 19, martes 21 de agosto). Menciona que el problema del barrio es que no hay escuela secundaria y sobre todo, la división social y geográfica a la que fueron sometidos con el tiempo: “Este era un barrio todo junto y los delegados lo dividieron en Güemes, YPF y Comunicaciones, pero no sé para qué porque no hacen nada. Se corta la luz y nunca están”.



Esta descripción ilustra el contexto de múltiples pobreza, concepto central en el Proyecto UBACyT marco, que también es constitutivo de los procesos de alfabetización en la población joven y adulta. Si bien no es el foco de esta investigación, la internalización de las condiciones materiales de existencia, la vulnerabilidad en la participación social, los mecanismos de división y fragmentación de la población del barrio, impactan en la subjetividad, en las posibilidades y modos de demandar educación.



#### 3.2.4. La selección del caso

La selección del caso se realizó en función de criterios intencionales y teóricos, el caso fue escogido “según criterios de casos ideales típicos” (Goetz y Le Compte, 1988), prefigurando ciertos criterios de selección; se trabajó con un único caso en profundidad que aún no había adquirido un nivel alfabético de escritura: Gabriel, un hombre de 39 años que trabajaba como “canillita” y que pasó gran parte de su vida en situación de calle. A continuación describiremos en mayor detalle cómo se produjo dicha selección.

El trabajo en terreno comenzó en marzo de 2012, con primeras reuniones con coordinadores del PAEByT para la presentación del proyecto de investigación, la autorización del ingreso al campo y la selección del centro específico en el que focalizar la indagación. En la reunión de presentación del proyecto a los educadores, realizada el miércoles 23 de mayo, la realidad se impuso cruda: en alrededor de catorce centros que estaban funcionando en ese momento en esa zona, si bien a comienzo de año había habido varias personas no alfabetizadas, ellas ya no estaban concurriendo a los centros. Datos que reafirmaban lo encontrado en investigaciones previas: las personas menos avanzadas en su proceso de alfabetización son las que primero vuelven a dejar los espacios en las nuevas chances educativas (Kurlat y Perelman, 2013).

Compartí con los docentes dos de las condiciones necesarias para la selección del centro educativo en el que llevaría adelante la investigación: que en el grupo hubiese varias personas aún no alfabetizadas convencionalmente (es decir, que no hubiesen llegado a un nivel de conceptualización alfabético de escritura), y que el educador quisiese trabajar conmigo durante todo el año, alojándome en el espacio dos veces por semana, permitiéndome realizar observaciones, entrevistas y que quisiera probar nuevas intervenciones didácticas no implementadas con adultos hasta el momento, desde la perspectiva didáctica constructivista cuyo objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje, que retoma los hallazgos de las investigaciones psicogenéticas, ya detallada en el **enmarcamiento conceptual**. Solo dos docentes insistieron en que fuera a trabajar a su centro y contaron acerca del caso de un estudiante: Gabriel. Julieta y Betina se miraron al escucharme, sonrieron y dijeron: “¡Ya te llevamos con nosotras!”. Contaron que trabajaban en la Villa 31 en Retiro y que hacía un año y medio concurría un señor de 39 años llamado Gabriel, que trabajaba como canillita. Dijeron que nunca había ido a la escuela de niño, que de adulto tuvo una experiencia que rápidamente abandonó porque “era un mundo al que no podía acceder”. Estuvo de joven en un reformatorio y al salir se fue a vivir a la Villa 31. También concurría un joven llamado Javier, quien “escribía pero al leer verbalizaba descifrando”. Pensé que podía ser un caso interesante para profundizar, desde los hallazgos de la tesis de maestría (las diferentes posiciones como lectores y escritores que puede adoptar un mismo sujeto). Javier era un caso interesante, por el abismo entre la escritura (que parecía ser alfabética inicial) y la lectura por descifrado.

La docente, Julieta Saint Girons, dijo: “Cuando entró Gabriel, no sabía escribir su nombre ni diferenciaba letras de números. Estaba anulado. No reconocía ‘etiquetas’ tampoco”. Ella, junto con otra docente, empezó a trabajar desde el reconocimiento de las vocales y la vinculación de palabras con imágenes. Decía:

Hay un avance y retroceso permanente, depende del día. No sabía su nombre y ahora sí, pero no su apellido. Para el trabajo con el nombre la repetición fue constante, yo todos los días le hacía copiar “YO ME LLAMO GABRIEL” y así lo aprendió. Los diarios sí los reconoce y los lleva al aula, circulan permanentemente en el aula y yo los uso mucho para trabajar con él. Si falta tres días, por ejemplo, trae los diarios de los tres días y los apila por día. Yo me veo limitada cuando tengo que pensar actividades. Me aburro y tengo miedo de que él también se aburra. Yo no sé cómo ayudarlo a veces y sería genial que vos vinieras y nos pudieras ayudar

en eso. Hay un interrogante que no podemos resolver o desentrañar y es qué le pasa a él con la lengua escrita, necesitamos ayuda para eso. (Julieta Saint Girons, primera sesión de retroalimentación para la selección del lugar de trabajo)

Un docente preguntó si Gabriel no tendría una lesión cerebral y ella le respondió que no, a lo que yo pensé: “Son las *marcas de exclusión* que ya vimos en Jesica, en Norma (Kurlat, 2011) y en tantos otros: el pensar que no les da la cabeza, que tienen algún retraso, que no aprenden por una razón biológica, que se hacen carne tanto en los estudiantes como en los educadores”.

La docente de Gabriel insistió durante toda la reunión en la importancia del trabajo en su centro: “Hay un interrogante que no podemos resolver o desentrañar y es qué le pasa a él con la lengua escrita, necesitamos ayuda para eso”. La orientadora pedagógica mencionó que le parecía importante lo que traía la docente: “Juli transmitió un sentimiento que es ‘no quiero que él abandone’. Eso hay que escucharlo”.

El diálogo que se generó posteriormente me hizo pensar en que diversas preguntas se estaban abriendo en el grupo. El orientador pedagógico comentó:

Yo quiero instalar una polémica: hay niveles de alfabetización que nos frustran como maestros, no tenemos la herramienta y me pregunto si existe la herramienta. Por eso es interesante el trabajo que trae Marcela. Hay muchos Gabrieles en los distintos centros, y aparece la pregunta del compañero de si tiene una lesión cerebral. Y yo creo que no hay ninguna lesión cerebral, pero creo que tenemos que preguntarnos si no estamos fallando como maestros cuando hay adultos que no avanzan después de dos años.

A esto, la maestra respondió: “O desconociendo, no fallando”.

Me comprometí a ir a conocer a Gabriel, pensando que seguramente no sería el anclaje empírico seleccionado por falta de “grupo”, en principio por respeto a estas docentes que pedían ayuda y que estaban intentando que Gabriel no abandonara la escuela, que pudiera alfabetizarse pero sin saber cómo trabajar con él. Acordamos con que sería bueno conocer ese centro y también el de otros docentes, todos en Retiro. Si veía que no me resultaba útil ningún centro para el trabajo, podíamos volver a hacer esta misma reunión pero con otro grupo de otra zona. Yo dije que me parecía muy interesante conocer los centros de Retiro, y sobre todo a Gabriel. Mencioné que era fundamental que las educadoras tuvieran ganas de llevar adelante la propuesta de investigación, y Julieta y Betina habían manifestado mucho interés.

Ambas comenzaban a enseñarme que valía la pena realizar el trabajo aunque fuera con una sola persona. A la siguiente semana visité tres centros en Retiro. Al conocer a Gabriel en el centro de alfabetización, la docente me dijo que él se levantaba a las tres de la mañana para ir a su trabajo como canillita, y que al finalizar la jornada laboral iba al centro, todos los días. Solo faltaba a la escuela cuando necesitaba plata, casos en los que se quedaba abriendo las puertas de los autos para juntar más dinero. Me contó que Vivi, una compañera del centro, es quien lo alojaba en la Villa 31. También daba habitación a otra gente del barrio.

El caso de Gabriel me cautivó: por cómo le estaban enseñando, por cómo producía en el aula, por lo que me imaginaba que haría en el trabajo como canillita a diferencia de lo que hacía en la escuela. También estaba allí Javier. Empecé a preguntarme si uno o dos casos podían fundamentar el trabajo. A lo largo del año, Javier pasó a otro centro del mismo programa y ya no pude seguir su proceso.

Desde las conceptualizaciones de Stake (1998), quien trabaja sobre el estudio de casos, de un estudio tal se espera que abarque la complejidad de un caso particular, se estudia un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1998: 11).

El estudio de un caso permite destacar la especificidad, las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto,<sup>65</sup> la globalidad de las situaciones personales; implica la descripción de acontecimientos y rasgos con la finalidad de descubrir la esencia del caso: “El caso es uno entre muchos. Es específico, complejo, en funcionamiento, un sistema integrado” (Ídem, p. 16). En este sentido, dado que se necesita aprender sobre ese caso particular, el interés en el caso resulta “intrínseco”, por lo que Stake lo denomina: “estudio intrínseco de casos”. El autor cita a Georg Henrick Von Wright, quien hablaba de empatía, del conocimiento de la situación del otro mediante la experiencia propia de dicha situación.

---

<sup>65</sup> La descripción del contexto entra a jugar para entender el caso, por eso hemos dado tanta importancia en este capítulo a detallar las características del Programa y del barrio en el que se aloja el centro al que concurre Gabriel.

La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite. Siguiendo las orientaciones de Dilthey, el investigador en estudios cualitativos de casos intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas pocas veces tienen una causa simple. (Von Wright, citado en Stake, 1998: 43)

En este sentido, la unicidad de los casos es importante para llegar a comprender su particularidad y complejidad. Al conocer a Gabriel, evaluamos junto a mis directoras que podíamos realizar un estudio de un solo caso dadas sus características: ser un caso extremo de nivel educativo de riesgo,<sup>66</sup> estar en proceso de alfabetización inicial y trabajar como canillita. Al haber vivido en la calle durante tantos años, seguramente tendría muchísimos conocimientos sobre la lengua escrita sin ser consciente de ellos. El trabajo sobre un solo caso me permitiría profundizar en la comprensión y descripción de dimensiones psicosociales y didácticas involucradas en su proceso de alfabetización.

Comencé a concurrir al centro dos veces por semana, conociendo a Gabriel en su proceso de escritura. También conocí a Javier y a Samanta, una joven que no estaba alfabetizada aún pero que luego no continuó. Javier, como ya hemos mencionado, avanzado el año también dejó de concurrir al centro, y se cambió a otro de la misma zona, porque en este “no estaba avanzando” y quizás “le venía bien cambiar de grupo y de docente”, como fundamentó una de las maestras.

En un Simposio de Formación Docente realizado en el año 2012, una de las docentes daba cuenta de la particularidad de Gabriel como persona:

Gabi no es como cualquier adulto. Yo he trabajado con otros adultos donde vos ves un proceso en el cual encararon por un caminito y ahí por ese van y van, hay un proceso de avance. Gabi es alguien bastante particular porque emocionalmente está muy bloqueado. Hay un juego muy fuerte que es el emocional. Emocionalmente está como... ayer hablábamos del “dedito inquisidor del analfabeto”, ¿no? Él es el que no sabe, está en un rol de no saber, está socialmente puesto como en un

---

<sup>66</sup> Hacemos referencia una vez más al concepto central del programa de investigación marco que da cuenta de las posibilidades de los sujetos de quedar marginados de la vida social, política, económica, cultural de la sociedad por no tener el nivel secundario completo. Por lo tanto, la situación de analfabetismo en una persona constituiría el mayor riesgo de que dicha marginación se produzca.

“paquetito”, en todos sus vínculos está en una situación así, que tiene que romper con muchas cosas emocionales y uno como docente tiene que ayudar a romperlas, pero tampoco se puede ir muy “de mambo”, porque puede tocar cosas que puedan llevar a un lugar de retroceso, o sea, de abandono. Entonces, es un camino bastante difícil, que te dimos como la frutillita. (Julieta Saint Girons, jueves 6 de diciembre, Simposio de Docencia e Investigación del Congreso Metropolitano de Formación Docente)

Gabriel se perfilaba como caso interesante de indagación, para poder además trabajar en conjunto con las docentes en intervenciones que pudieran ayudarlo a avanzar, una vez que avanzáramos en la comprensión acerca de cómo estaban actuando las restricciones didácticas y psicosociales a su construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

Desde la caracterización de Stake, entonces, el “caso de interés” fue una persona:

Se considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno. La unicidad no se establece particularmente comparándola en un número de variables [...] sino que las personas próximas al caso lo entienden, en muchos sentidos, como algo sin precedentes e importante, en otras palabras, como una unidad decisiva. [...] Se considera que la unicidad es de importancia fundamental para la comprensión del caso particular. (Ídem, p.47)

Para Stake, el caso es una entidad, tiene una vida única, es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y por consiguiente, necesitamos un estudio del caso (Ídem, p. 114). Muy pocas veces nuestra intención principal es la de generalizar en otros casos, sin embargo, es inevitable la comparación con otros casos o el establecimiento de “generalizaciones menores”. En nuestro estudio, la selección del caso de Gabriel asumió como supuesto de anticipación de sentido, que él podía ser un exponente de muchos “Gabrieles” que podrían encontrarse en los centros de alfabetización de personas jóvenes y adultas, por lo que la red conceptual que diera respuesta a la pregunta de investigación, podría ser fértil para comprender y actuar sobre otros casos. “Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte [...] debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas...” (Ídem, p. 116).



A ello nos hemos abocado en el proceso de filigrana de construcción de los datos a lo largo de la investigación. En el próximo apartado describiremos entonces, cómo se ha dado el proceso de construcción de la evidencia empírica a partir de las técnicas de obtención y análisis de datos.



### DIARIO DE RUTA – UN CASO COMPARATIVO QUE NO FUE

---

En forma paralela a la selección del caso de Gabriel, en julio de 2012 nos llegó una convocatoria desde un programa de Antropología y Educación de la FFyL de la UBA,<sup>67</sup> interesado en armar una propuesta de alfabetización para una asociación de mujeres bolivianas en Escobar. Como este programa se había convertido en referente desde la Universidad para estas mujeres, había aparecido la demanda de parte de ellas de un espacio de alfabetización, ya que, en palabras de la presidenta de la Asociación era “una vergüenza que los bolivianos pongan el dedo en la tinta para firmar”. Las mujeres no querían vincularse al proyecto FINES ni a las Escuelas de Adultos por malas experiencias previas: “tensiones difíciles de transitar”, como ellas mismas afirmaban. Ellas buscaban construir un espacio de alfabetización que funcionara en la misma asociación una vez por semana. Se planteó que había mucha inhibición, silencio y vergüenza frente al argentino y el criollo en la población boliviana. Pensamos que sería interesante colaborar en el proyecto y formar referentes comunitarios que pudieran alfabetizar. El paso siguiente era acercarme a conocer el lugar, conocer y conversar con la presidenta de la asociación acerca de sus expectativas y necesidades. Tuve sucesivas reuniones con ella y con posibles referentes comunitarios, para pensar el proyecto en forma conjunta. Las

---

<sup>67</sup> A cargo de la Dra. Gabriela Novaro. Fueron convocadas como especialistas de apoyo Flora Perelman, Delia Lerner y Alina Larramendy. Mantuvimos sucesivas reuniones para pensar la implementación del proyecto, hasta que el mismo se interrumpió desde la misma Asociación que lo había solicitado.

participantes de la asociación de mujeres decían, en relación con el analfabetismo: “Nosotros estuvimos empadronando y a mí me dolió un poco porque cuando llegaba la hora de firmar te decían ‘yo no sé firmar’ y tenían que poner el dedo. Eso es motivo de risa para muchos. No puede ser que uno no sepa firmar, tiene que tomar conocimiento de lo que está haciendo, por ejemplo cuando vendés tu casa. Yo les daba el modelo para que copiaran y les decía ‘por lo menos algo hacé’. Hay gente que habla quichua cerrado y nadie los entiende. Hay gente joven de 29, 30 años que no saben leer ni escribir y no lo dicen porque les da vergüenza. Y el dolor que nos da a nosotros. FINES 1 es fácil pero lo difícil es que la gente vaya por vergüenza, los otros se ríen. ¿Qué gente va a querer ir si el chico que está al lado tuyo se va a burlar porque vos no sabés? Así no va, los mezclaron y ahí es donde está el problema. Y se corre el riesgo de que se cierre si las personas no asisten. [...] Las señoras no quieren ir a alfabetización porque un maestro habla de otra manera y no le van a entender. Abrir cuesta, pero una vez que te abren la puerta es difícil que te cierren. Jamás un boliviano te va a abrir al principio”. “Cuando voy a aprender a leer y escribir voy a cambiar de ser persona” pero “igual somos brutas las mujeres, por más que sepamos leer”. Estas frases mostraban las marcas de la exclusión y el potencial de la escritura como inscripción, en cuanto a pensarse a uno mismo como una persona diferente.

Pensamos que sería interesante incluir la experiencia de alfabetización en Escobar como parte de la muestra de la tesis, a modo comparativo con el caso de Gabriel. Sin embargo, surgen las siguientes preguntas y la importancia de reflexionar acerca de ellas: ¿cuál sería el estatus epistemológico de este proyecto, como para no desplazarse de la tesis? ¿Qué papel jugaría en cuanto a la construcción de la evidencia empírica?

¿Cómo se perfilaría este espacio, cómo sería la comparación, con qué aspectos habría comparación? Era importante pensar la comparación desde Glaser y Strauss (1967), como muestreo teórico, fundamentar la introducción de este otro caso, si tomábamos esa decisión, para verlo desde el inicio como parte de la tesis, dentro de la lógica y la metodología elegidas, y para posicionarme claramente en relación al proceso de investigación. Pensando en la lógica cualitativa, desde un modo de operar de generación conceptual, a mi modo de ver se introduciría un nuevo caso que enriquecería la construcción de evidencia empírica y la posibilidad de comparación de procesos psicosociales y didácticos que estarían restringiendo procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura. Desde el muestreo teórico como fundamentación, este caso permitiría introducir comparaciones entre diversas dimensiones: en primer lugar, este nuevo caso era interesante dado que surgía la demanda por más educación desde la misma asociación de mujeres. Aparecía la demanda social por educación, una veta que se vincula con el entramado conceptual del Proyecto UBACyT marco. Mientras que en el caso analizado en el PAEBYT, la demanda era individual, aquí se daría el caso de la demanda social. En palabras del documento de capacitación que estas mujeres presentaron en la

#### Inspección de Adultos:

Muchas de nosotras hemos cursado algunos años en escuelas de Bolivia. Otras, no pudimos hacerlo. Hoy en día nos encontramos con distintos desafíos: recuperar lo que aprendimos y seguir aprendiendo cosas nuevas. [El espacio de alfabetización] no solo nos dará más elementos para nuestro desarrollo personal, sino que nos permitirá afianzarnos como organización que trabaja en la promoción cultural en el barrio. Todo esto además, seguramente nos permitirá apoyar el proceso de escolarización de nuestros hijos. Confiamos también que la realización de este proyecto nos permita contar con más elementos

en nuestra comunicación con la sociedad argentina a través de un mejor manejo de la lengua, la lectura y la escritura y el conocimiento de la realidad local. (Documento interno, no publicado)

Como supuesto, quizás los procesos psicosociales involucrados en la alfabetización de esta población podían constituirse en interesante punto de comparación con los identificados en Gabriel.

En segundo lugar y asociado a lo anterior, el surgimiento de la demanda por parte de la asociación podría implicar mayores niveles de compromiso y permanencia en la experiencia educativa (en el documento se mencionaban cuatro mujeres y dos hombres sin escolaridad previa y tres mujeres con tres o menos años de escolaridad, más las personas que pudieran sumarse al proyecto y que no pertenecían a la asociación directamente). Tal vez aquí estaba “el grupo” que estábamos buscando, con el que se pudieran pensar intervenciones didácticas específicas desde lo grupal. Este nuevo caso permitiría la comparación desde la dimensión didáctica: intervenciones grupales (Asociación) en comparación con individuales (PAEBYT).

En tercer lugar, la población poseía en su gran mayoría una segunda lengua, que en muchos casos era el quichua como lengua de cuna. Ello permitiría profundizar en las restricciones a la alfabetización producto del multilingüismo, posible “cuarta hebra” de la trenza, en palabras de Ferreiro (reunión mantenida en México, noviembre de 2011). Si bien ello no estaba previsto en el diseño de doctorado inicial, podría analizarse como emergente en esta nueva población que constituiría este nuevo caso.

Comencé a realizar sucesivas reuniones en Escobar para pensar la implementación del espacio, pensamos el horario posible, planificamos los primeros encuentros, quedé a la espera del llamado de la presidenta de la asociación para comenzar. Ella se fue de viaje con la promesa de

convocarme al volver. Nunca más volvimos a tener noticias de las intenciones de implementación del proyecto.

Pero este “no haber sido” no es casual, sino que también da cuenta de las condiciones en las que se inscribe la alfabetización. Da cuenta de los procesos de demanda y las condiciones que atraviesan la alfabetización de personas jóvenes y adultas. Y de un caso comparativo que no fue.

### 3.3. DIMENSIÓN DE LAS TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN EMPÍRICA

#### 3.3.1. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS EMPÍRICOS

En consistencia con el tipo de diseño elaborado, las técnicas de obtención de información empírica seleccionadas fueron: observaciones de aula, observaciones del ámbito laboral, una entrevista de vida, una entrevista clínica y sesiones de retroalimentación, tanto con las educadoras como con Gabriel, la persona en proceso de alfabetización que se constituyó como caso único. Describiremos a continuación cada una de ellas.

##### 3.3.1.1. Observaciones

Como mencionamos en el capítulo de **enmarcamiento conceptual**, desde la perspectiva crítica de la Psicología Genética se ha señalado el desafío pendiente para dicha tradición de promover investigaciones sobre aprendizaje y desarrollo (investigaciones psicológicas), en contextos escolares reales, que den cuenta de la emergencia de novedades en los saberes previos de los alumnos (Castorina, Fernández y Lenzi, 1996; Castorina y Lenzi, 2000; Castorina, Coll y colaboradores, 1998; Lenzi, 2007). De allí la importancia de describir las situaciones de enseñanza en las que se enmarcan los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos, y de dar cuenta de lo que realiza el docente en interacción con los alumnos: qué tipo de actividades propone, qué tipo de consignas selecciona, cómo concibe el error, cómo evalúa, qué tipo de ayuda provee para favorecer el aprendizaje en los alumnos. Se

asumió entonces en el presente trabajo la necesidad de describir los contextos de enseñanza en los que participaba el sujeto de estudio, para poder analizar sus conceptualizaciones a la luz de los espacios de interacción con la lengua escrita en los que estaba inmerso. A su vez, fue necesario incluir observaciones en el ámbito laboral (no previstas en el diseño de investigación), a modo de comparar cuáles eran las prácticas lectoras de Gabriel en su vida cotidiana, identificar cuáles eran sus conocimientos construidos en relación a la lengua escrita y analizar qué ponía en juego y qué no podía transferir al ámbito de la escuela. En este sentido, se asume que las prácticas sociales son constitutivas de la propia actividad cognoscitiva de los sujetos y la restringen, porque hacen posible su propia existencia (Castorina, 2014). Por lo tanto, se realizaron observaciones como unidades de información que permitieran:

- Describir las situaciones de lectura y escritura propuestas en el aula, en cuanto a tipo de consignas, actividades, modos de corrección, intervenciones de las educadoras.
- Aportar datos para la comprensión acerca de cómo producía e interpretaba Gabriel textos en el aula.
- Comparar cómo se desenvolvía Gabriel en relación con la lengua escrita tanto en la escuela como en la calle.
- Realizar articulaciones posibles con las respuestas dadas en la entrevista clínica (que será detallada en el próximo apartado), en función del nivel de conceptualización de Gabriel, sus modos de producción e interpretación de textos, la visión de sí como aprendiz, lector y escritor.

Se realizaron observaciones de aula de una duración de tres horas promedio, dos veces por semana desde mayo de 2012 hasta julio de 2013, lo que suma más de cien horas de registros.

Se realizó una observación del reparto de diarios en el ámbito laboral de Gabriel y cerca de cinco visitas a su trabajo, ya sea para conversar con su empleador o para buscar a Gabriel para ir juntos a alguna actividad del PAEByT por fuera del centro educativo (como por ejemplo, una visita a una radio comunitaria y una jornada de protesta en la Legislatura en reclamo de la entrega de *notebooks* por parte del Gobierno para los estudiantes del Programa).

### 3.3.1.2. Entrevistas

#### 3.3.1.2.1. Entrevista clínica

En consistencia con el objetivo de indagar las conceptualizaciones que el caso seleccionado había construido sobre el sistema de escritura, se ha implementado la entrevista clínica como instrumento de obtención de datos empíricos. La entrevista semiestructurada con una modalidad de indagación clínico crítica, regularmente denominada “entrevista clínica”, es el procedimiento de indagación que se ha utilizado tradicionalmente en las investigaciones del campo de la Psicología Genética para capturar el punto de vista del sujeto (Piaget, 1984). Se caracteriza por un particular diálogo en el que el entrevistador orienta la marcha del interrogatorio siendo dirigido por las respuestas del entrevistado, pero al mismo tiempo formula sus hipótesis respecto de las ideas del sujeto y las verifica en “acto” (Castorina y Lenzi, 2000: 260).

Consiste básicamente en un interrogatorio cuyas preguntas dependen de ciertas ideas previas que el entrevistador se formula acerca del comportamiento infantil (Castorina, Fernández y Lenzi, 1996). Una vez en curso el interrogatorio, gracias a su naturaleza clínica, por un movimiento dialéctico, las respuestas a las preguntas o bien dan lugar a nuevas preguntas a los fines de completar la información que permita confirmar las conjeturas del investigador, o bien promueven una reformulación de las mismas. Castorina plantea que este movimiento dialéctico de la pregunta a la respuesta y de la respuesta a la pregunta tiene como direccionalidad la centración en las respuestas de los sujetos, flexibilidad que permite una aproximación a los sistemas conceptuales que no pueden deducirse de la observación directa de comportamientos. Los “errores” de los sujetos son fundamentales para poder comprender sus procesos constructivos, es decir, cómo están representando el objeto de conocimiento. Las investigaciones de Ferreiro y colaboradores (1979 en adelante), siguiendo los estudios piagetianos pero ampliándolos hacia el dominio lingüístico, han intentado capturar la construcción conceptual a través de la implementación de entrevistas clínicas constituidas por tareas de lectura y escritura. En la presente tesis, se han seleccionado algunas de las situaciones experimentales utilizadas por las investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio,



1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Kurlat, 2011), reajustadas al código lingüístico del caso de nuestro universo. Más allá de los ajustes vinculados al tipo de población que constituyó la muestra, la naturaleza y carácter de este tipo de instrumento de indagación empírica intentaron ser respetados en su totalidad.

Se utilizaron situaciones de entrevista análogas a las creadas por los autores citados en el párrafo anterior. Las tareas de lectura y escritura, ya detalladas en el capítulo de **antecedentes**, han sido: 1) escritura del nombre propio y análisis de sus partes; 2) escritura de palabras por sí mismo (por elección y dictado); 3) lectura de textos acompañados de imágenes.

### 3.3.1.2.2. Entrevista de vida

Si bien en la presente tesis no se ha utilizado el enfoque o método biográfico (Dominicé, 1990; Llosa, 2010, Landesman, 2001; Saltalamacchia, 1992; Bertaux, 1997; Legrand, 1973; Ferraroti, 1991) como abordaje integral, sí se han utilizado ciertos “materiales biográficos” que han permitido interpretar procesos psicosociales que pueden haber impactado en la visión de Gabriel sobre sí mismo como aprendiz, lector y escritor.

Como dice Pierre Bourdieu, la entrevista es el modo que encuentra el entrevistador de situarse mentalmente en el lugar en el que está el entrevistado y de esa manera comprender. Pero, a la vez, el relato presenta múltiples voces, puntos de vista, perspectivas y silencios. Los silencios son importantes porque tal vez son el momento donde el entrevistado sopesa lo dicho, reelabora sobre la marcha, decide qué decir y qué callar. El silencio a veces da cuenta del olvido que también construye memorias e identidades. (Sardi, 2006: 50)

Se ha realizado una entrevista en profundidad a Gabriel sobre su biografía, en el marco de un proyecto didáctico que se estaba implementando con los estudiantes de segundo y tercer ciclo en el centro de alfabetización al que concurría. Dado que él aún no escribía ni leía convencionalmente, las docentes no lo habían incluido en dicho proyecto, que implicaba la escritura de la propia autobiografía. Mientras sus compañeros escribían y leían autobiografías, Gabriel buscaba palabras en el diario que comenzaran con determinadas letras “enseñadas” y luego copiaba dichas palabras en su cuaderno. Propuse entonces a las docentes realizar una entrevista a Gabriel sobre su vida, luego transcribirla y entregársela, para que él también tuviera su biografía por escrito. Ellas aceptaron y en este marco se realizó la entrevista de

vida. Para Sardi, en el género autobiográfico “hay un yo que, al recordar, transforma la escritura en vida y la vida en escritura. En este género, la persona real hace un relato retrospectivo y da cuenta de su vida. La autobiografía es uno de los modos a través del cual, el que escribe, reconquista su posición de sí mismo, y de alguna manera, renace en el relato” (Ídem, p. 56). Si bien Gabriel no podía aún escribir su autobiografía por sí mismo, la entrevista acerca de su vida fue un modo de que él pudiera escribirla a través de mí (a pesar de que el formato fue el de la entrevista y no el de un relato autobiográfico), poder volver a ella cuando quisiera a través de la lectura de un otro hasta tanto él pudiera leerla por sí mismo, y además, se constituyó en evidencia empírica para la comprensión de procesos psicosociales involucrados en su proceso de alfabetización.

Las entrevistas que se enmarcan en la historia oral no solo recuperan voces que han sido marginadas o que pertenecen a sectores sociales que nunca han tenido voz, sino que también en esas voces que se escuchan se pueden recuperar las huellas del que relata su historia. Es decir, esa multiplicidad de voces que se traman en la entrevista permite develar las huellas de la propia historia, de la propia vida. En ese diálogo no solo se intercambian voces, también es una experiencia existencial muy potente, que permite verse desde otro lugar y ver al otro desde su propia experiencia vital. (Ídem, pp. 49-50)

Podemos pensar, a partir de lo dicho, que la entrevista de vida de Gabriel se parece a lo que Bertaux (1997) denomina “relato de vida”, en relación al relato que una persona puede hacer de su historia de vida a pedido de un investigador, en un momento determinado de su historia. Esta visión se enmarca en la corriente etnosociológica y en una perspectiva “realista”, que afirma que el relato de vida es una descripción aproximada a la historia realmente vivida, tanto objetiva como subjetivamente. Para esta tradición, la prioridad recae en el estudio de las relaciones y los procesos sociales estructurales. Existe un relato de vida desde el momento en que hay una descripción en forma narrativa de un fragmento de la experiencia vivida (Ídem, p. 12). La hipótesis central de la perspectiva etnosociológica es que las lógicas que rigen el conjunto de un mundo social o “mesocosmos” se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen. Observando uno solo se podrían capturar las lógicas del mesocosmos. Pero para evitar el error de generalizar en forma abusiva, es necesario multiplicar y comparar campos de observación. La

intención del recurso de relatos de vida en esta perspectiva es ir de lo particular a lo general gracias a la comparación y cotejo de casos particulares. No es indispensable, sin embargo, que este trabajo comparativo sea llevado a cabo por un mismo investigador, ya que la investigación es una tarea colectiva y acumulativa a la que cada nuevo trabajo aporta. El recurso de los relatos de vida es eficaz para el análisis de trayectorias, dado que permite captar mediante qué mecanismos y qué procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada y cómo tratan de acomodarse a esa situación. En el caso de la presente tesis, se han intentado comprender las trayectorias familiares, laborales, escolares, migratorias, de participación, sustentadas en el Proyecto UBACyT marco (Cód.: 20020100100422. CUDAP: EXP-UBA N° 18829/2010), a modo de poder identificar ciertas pistas vinculadas a las demandas por educación, así como en relación con puntos de inflexión que pudieron haber marcado a Gabriel en modos de pensarse aprendiz, lector y escritor. Como plantea Bertaux, el sujeto es invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un filtro. El sujeto es informado acerca del interés del investigador y el tema que indaga, lo que establece un contrato de entrevista. El pacto que se establece frente a la aceptación del sujeto a entrevistar tiene el valor de filtro ya que orienta y centra previamente la entrevista. En el caso de esta tesis, se ha invitado a Gabriel a realizar la entrevista de vida, tanto para tener su “autobiografía” al igual que sus compañeros, como para obtener información para mi trabajo de investigación acerca de su historia en relación con la escuela, con la lectura y con la escritura.

### 3.3.1.3. Sesiones de retroalimentación

Como también afirmamos en el capítulo de **enmarcamiento conceptual**, la especificación de las condiciones individuales o grupales de la producción de conocimientos, en este caso la construcción del sistema de escritura, podría influir en la modificación de la “óptica de lectura” de los educadores sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes para repensar las propias prácticas pedagógicas, y como hemos vivenciado a lo largo de la presente tesis, en la modificación de visiones en los propios estudiantes acerca de qué es leer, escribir y cómo se aprende a ello. Con este objetivo se introdujeron instancias participativas como sesiones colectivas

de retroalimentación, espacios de construcción colectiva de conocimiento y procedimientos de validación con los educadores implicados y con el mismo Gabriel, en pos de compartir avances e interrogantes surgidos en el proceso de análisis de las observaciones y entrevistas, para reflexionar en conjunto, por un lado, con los educadores sobre actividades que tuvieran como punto de partida las representaciones, ideas, conocimientos de los sujetos sobre el sistema de escritura; y por otro, con el mismo Gabriel acerca de sus representaciones sobre sí mismo como aprendiz, lector, escritor y trabajador, y sobre sus ideas acerca de la lectura, la escritura y cómo debía ser enseñado.

Se realizaron diversos tipos de encuentros participativos con los distintos actores involucrados en el trabajo de investigación:

- Un encuentro de presentación de la investigación al equipo de Orientadores Pedagógicos del PAEByT para la selección del anclaje empírico.
- Un encuentro de presentación de la investigación al equipo de docentes coordinados por los Orientadores Pedagógicos del PAEByT para la selección del centro educativo en el que se encontraría la muestra.
- Dos sesiones de retroalimentación con el conjunto de docentes del PAEByT para reflexionar acerca del mundo de Gabriel en la escuela en comparación con su mundo laboral; y para analizar el proceso de escritura de Gabriel en relación con sus niveles de conceptualización.
- Cuatro sesiones de retroalimentación con las docentes de Gabriel, para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje: qué le pasaba a Gabriel en el aula en relación con las propuestas de enseñanza, y cuáles eran las ideas puestas en juego sobre la lectura y la escritura tanto de ellas como de Gabriel. Se trabajó con material teórico que pudiera clasificar diversos tipos de intervenciones en función de perspectivas subyacentes sobre el sistema de escritura, el análisis conjunto de registros de observación y la planificación de un proyecto didáctico desde intervenciones propias de la perspectiva psicogenética constructivista de apropiación de la escritura. Se realizó un encuentro de cierre al finalizar el trabajo de campo para evaluar el proceso compartido.
- Dos sesiones de retroalimentación con Gabriel, para compartir su proceso de aprendizaje en el aula, su desempeño en el mundo

laboral, sus ideas acerca de la lectura y la escritura y cómo debía ser enseñado. Para ello, registros de observación fueron transformados a historietas, las cuales le fueron leídas para luego ser comentadas como insumo de nueva información sobre sus representaciones. A su vez, estas historietas buscaban constituir un acervo de textos (junto a la entrevista de vida), a los que Gabriel pudiera volver, ya sea a través de la lectura de un otro como a partir de una apropiación progresiva por sí mismo, a medida que avanzara en el proceso de alfabetización.<sup>68</sup>

- El trabajo colectivo junto a las docentes de preparación de la experiencia de investigación compartida para el Simposio de Docencia e Investigación del II Congreso Metropolitano de Formación Docente, que tuvo lugar en Buenos Aires en diciembre de 2012.

Todas las sesiones de retroalimentación han tenido por objeto la objetivación de la realidad por parte de los sujetos involucrados a través de estimular procesos de pensamiento reflexivo, y han sido insumo de construcción de nuevo conocimiento que ha nutrido y validado los datos que fundamentan el **argumento central** de la presente tesis. Se han orientado a llevar a cabo los objetivos para la acción previstos en el diseño original: compartir con los docentes involucrados los análisis e interrogantes producto de la investigación, a modo de reflexionar sobre aquellos procesos psicosociales y didácticos que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial; elaborar en forma colectiva intervenciones didácticas que pudieran promover y potenciar el avance conceptual; y como aspecto novedoso y emergente: compartir y reflexionar junto a Gabriel sobre su propio proceso de aprendizaje y su imaginario sobre él, como herramienta de objetivación para sí mismo y de construcción de nuevos datos para la investigación.

---

<sup>68</sup> Para acceder a las historietas, ver el **Anexo II** al final de la tesis.

### 3.3.2. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS EMPÍRICOS

#### DIARIO DE RUTA, JUNIO DE 2013

---

El foco está en este proceso de construcción de conceptualizaciones en este adulto en relación con su proceso de alfabetización, preguntándome de qué manera determinados procesos psicosociales y didácticos, (sin negar que las restricciones didácticas son procesos psicosociales también, y que además las conceptualizaciones también son procesos psicosociales), estarían restringiendo, posibilitando u obstaculizando, su proceso de alfabetización...

Pero, desde el punto de vista de la investigación, se puede diferenciar en términos de evidencia empírica: cuál es la evidencia empírica que evidentemente es un proceso psicosocial referido a las conceptualizaciones que Gabriel ha construido... El gran intrínquilis es justamente poder tratar de ver científicamente en términos de evidencia empírica de qué manera los procesos psicosociales determinados asociados con su historia, con su pobreza, con su representación acerca de lo que es leer y escribir, de qué manera están jugando. Y por otro lado, las restricciones didácticas que también son procesos psicosociales. Hay un punto que no es sencillo que es describir qué es un proceso psicosocial...

¿Cómo dilucidar un proceso psicosocial? Trabajando con la evidencia empírica, dice María Teresa Sirvent. Concretamente, viendo en todos los registros de qué manera las cosas dichas por Gabriel con respecto a su vida, su pobreza, dónde vive, el ser canillita, cómo se entrama con una concepción de la lectura y la escritura. Trabajando con la empiria para construir evidencia empírica en términos de esa relación teoría y empiria...

El análisis de los datos se ha realizado a través del Método Comparativo Constante, originado por Glaser y Strauss en la década de 1960. Busca trabajar con la

emergencia de categorías y subcategorías de análisis (clases y propiedades) a través de un proceso de raciocinio inductivo a partir de la base empírica de la investigación. Los pasos que los investigadores sistematizan son (1967):

1. Comparación de “incidentes” presentes en las observaciones, entrevistas o documentos, tratando de encontrar unidades de sentido y un código o categoría que identifique fragmentos que comparten la misma idea.
2. Identificación de las categorías y sus propiedades. Primeras notas de análisis.
3. Integración de las categorías, delimitación de la teoría. Trazado de términos principales y sus relaciones.
4. Escritura de la teoría siguiendo dos criterios fundamentales: economía científica (máxima explicación y comprensión en mínimos conceptos y formulaciones) y alcance (posibilidad de ampliar el campo de aplicación de la teoría sin deslindarse de la base empírica de partida).

Años más tarde, Sirvent amplía la propuesta original de los autores, para aclarar pasos del análisis que dan cuenta de los “saltos cognitivos” que no eran explicitados por la sistematización descrita anteriormente. Dicha autora desglosa los pasos anteriores en siete (Monteverde, 2003):

1. Elaboración del registro, ya sea de observación, entrevista o documento. Se utiliza un protocolo de registro a tres columnas (Primera columna: registro de los observables; segunda columna: comentarios del observador; tercera columna: identificación de categorías para el análisis). En un primer momento solo se completan la primera y segunda columnas.
2. Lectura y estudio del registro y primera búsqueda de núcleos temáticos, momentos significativos del registro, para poder hacer una descripción completa, detallada y coherente de aspectos centrales.
3. Identificación de los temas emergentes. Construcción de primeras categorías y propiedades en la columna de análisis. Nominación de las unidades de sentido identificadas en la primera y segunda columnas.
4. Identificación de temas recurrentes a partir del análisis de los conceptos emergentes en la tercera columna.
5. Fichado sobre la identificación de temas emergentes. Realización de una ficha en la que se señala el nombre de la categoría, el registro de donde se extrae y el fragmento de información que refiere a la categoría. Para cada una de las categorías se realiza una ficha.
6. Comparación de las fichas buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad. Nueva categorización. Categorías anteriores pueden

constituirse en propiedades de otras mayores, y viceversa. Se producen sucesivos reordenamientos conceptuales.

7. Escritura de memos que describen el comportamiento de las categorías, sus vinculaciones y relaciones jerárquicas. Se realizan memos por categoría e integradores de dos o más conceptos.

A lo largo de todo el proceso, el investigador parte de categorías muy cercanas a la empiria y las agrupa progresivamente en categorías más amplias, en un proceso de ida y vuelta de la empiria a los conceptos y de los conceptos a la empiria. El fichado lleva a sucesivas aproximaciones hasta lograr cierta “estabilidad” de las categorías, descubriéndose cierta ordenación entre categorías y propiedades, generándose “teoría de base”. Strauss y Corbin (2002) explicitan que los propósitos del investigador pueden ser diferentes: desde la construcción de un “ordenamiento conceptual” de algunas categorías a la construcción de “teoría sustantiva” con un nivel de profundidad mayor. En la presente tesis se ha realizado una aproximación orientada a un ordenamiento conceptual. En el proceso efectivo de construcción de la evidencia empírica, se analizó la entrevista clínica desde una perspectiva clínico crítica psicogenética, retomando los niveles de respuesta ya encontrados en las investigaciones antecedentes como base de comparación de las respuestas encontradas en la población joven y adulta (Ferreiro y Teberosky, 1979, y otros trabajos de Ferreiro y colaboradores; Kurlat, 2011). Es decir, que se ha producido un “interjuego” entre el análisis de los datos a partir de categorías previas que describen las ideas que los niños, los jóvenes y los adultos poseen sobre lo que el sistema de escritura representa, y la emergencia o construcción de nuevas categorías (“teoría de base”), que permiten dar cuenta de especificidades en la construcción en la población joven y adulta, desde restricciones didácticas y psicosociales. En este sentido, se ha producido un interjuego entre diversos énfasis para la construcción de los datos: para los niveles de conceptualización se ha producido un proceso comparativo fundamentalmente a partir de las investigaciones antecedentes con predominancia de la verificación de la fertilidad de conceptos previos para la comprensión de los procesos involucrados en el caso actual seleccionado.

La inducción analítica ha cobrado predominancia en el análisis de los registros de observación, la entrevista de vida y la información producto de las sesiones de retroalimentación llevadas a cabo tanto con docentes como con el caso seleccionado.



El Método Comparativo Constante, como vimos, sistematiza procedimientos para la generación conceptual, buscando la construcción de esquemas de categorías desde el enmarcamiento del investigador, es decir, desde su mirada teórica sobre la realidad. La construcción de categorías está orientada dialécticamente por el marco teórico, lo que se ha producido para la construcción de la evidencia empírica en la presente tesis desde la perspectiva psicogenética, en articulación con los conceptos emergentes, de base empírica, que dieran cuenta de las restricciones psicosociales y didácticas involucradas en los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura.

El proceso de confrontación entre la teoría y empiria en el presente trabajo implicó, en forma predominante, un proceso dialéctico y en espiral, de construcción de nuevas categorías con base empírica para establecer especificidades en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos según restricciones psicosociales y didácticas. Ha cobrado primacía aquí el proceso inductivo de abstracción creciente, así como también un universo empírico orientado por otros corpus teóricos, como los relativos a las investigaciones psicogenéticas antecedentes, la propia tesis de maestría, y el Proyecto UBACyT marco.

El proceso metodológico a través del cual han devenido las categorías que constituyen el **argumento central** de la tesis se ha realizado en distintos niveles de confrontación teoría-empiria:

- El análisis de las observaciones de los espacios educativos y del espacio laboral de Gabriel se ha realizado en un permanente “ir y venir” de la empiria a la teoría, construyendo categorías de mayor nivel de abstracción en forma progresiva. Hemos analizado las situaciones de enseñanza en las que Gabriel estaba inmerso en su proceso de alfabetización en cuanto a las intervenciones de las docentes en situaciones de lectura y escritura: tipo de consignas propuestas, tipo de actividades, modos de corrección, respuesta de Gabriel frente a ellas, inscripciones en su modo de concebir la lectura, la escritura, el aprendizaje. Hemos analizado su desempeño en el ámbito laboral en cuanto a las estrategias lectoras construidas y la imagen de sí como trabajador. Dicho análisis ha implicado las siguientes tareas simultáneas:

- a) Elaboración de fichas y memos sobre los modos de intervención en el aula por parte de las docentes, el tipo de propuestas presentadas, las actividades, los modos de corrección.<sup>69</sup>
  - b) Elaboración de fichas y memos sobre la reacción de Gabriel frente a las intervenciones docentes: sus demandas, sus modos de producción en el aula, su interacción con la lengua escrita, modos de concebirse lector, escritor, aprendiz.<sup>70</sup>
  - c) Fichado y elaboración de memos comparando modos de desempeño de Gabriel en el aula y en el trabajo.<sup>71</sup>
- El análisis de la entrevista clínica ha implicado las tareas que se detallan a continuación:<sup>72</sup>
    - a) Lectura intensiva y holística del registro, identificando aspectos generales significativos en cuanto a modos de producción e interpretación de escrituras en Gabriel.
    - b) Fichado y elaboración de memos en función de cada una de las tareas solicitadas en la entrevista.
    - c) Fichado y elaboración de memos para aspectos que Gabriel mencionaba en la entrevista sobre sí mismo como aprendiz, lector y escritor.
    - d) Fichado y elaboración de memos para aspectos que Gabriel mencionaba en la entrevista acerca de sus ideas sobre la lectura y la escritura.
  - El análisis de la entrevista de vida ha implicado, por su parte, las siguientes tareas:<sup>73</sup>
    - a) Elaboración de un “itinerario biográfico” (Berteaux, 1997), una línea de tiempo en la que se han ido plasmando cronológicamente los sucesos relatados por Gabriel. “El relato de vida vagabundea, salta hacia delante y después vuelve atrás, toma caminos en diagonal y atajos como cualquier relato espontáneo. Por eso se necesitará un trabajo paciente de análisis del relato mismo para reconstruir la estructura diacrónica que en él se evoca.” (Ídem, p. 80)

---

<sup>69</sup> Ver capítulo 4: **Gabriel y el mundo de la escuela.**

<sup>70</sup> Ídem.

<sup>71</sup> Ver capítulo 6: **Gabriel y el universo de los diarios.**

<sup>72</sup> Ver capítulo 7: **Conceptualizaciones de Gabriel sobre el sistema de escritura.**

<sup>73</sup> Ver capítulo 5: **La historia de Gabriel y sus marcas de exclusión.**

- b) Se ha intentado reconstruir su vida respetando su relato, que a veces ha implicado vacíos temporales y superposiciones de años, dificultando la comprensión. Como plantea el autor ya citado, en la fase de análisis puede suceder que ciertas declaraciones del sujeto aparezcan como contradictorias. Mediante el examen discursivo metódico de dos menciones contradictorias, habrá que buscar cuál es la buena y cuál es la razón subjetiva o intersubjetiva de esa mención, ya que el “error” puede abrir una pista de reflexión interesante: “Observar el trabajo de memorización de un sujeto que se esfuerza por reconstruir el hilo de su itinerario biográfico es una fuente de información sobre lo que tiene sentido para él” (Ídem, p. 82). En la representación de los hechos aparecerán “zonas blancas” sobre las que no se ha recibido ninguna información. Tales olvidos pueden ser fortuitos o enormemente significativos, ya sea porque se trata de períodos de existencia rutinaria o por ser momentos que el sujeto prefiere no mencionar. Desde este marco se ha intentado comprender, organizar e interpretar el relato del sujeto entrevistado.
- c) Análisis de la trayectoria familiar, de migración, educativa y laboral de Gabriel. Como decíamos al inicio del apartado anterior, si bien no hemos trabajado en la presente tesis con el método biográfico, sí hemos reconstruido a partir de la entrevista de vida estas trayectorias, desde el sustento teórico del Proyecto UBACyT marco (Cód.: 20020100100422. CUDAP: EXP-UBA N° 18829/2010), que pudieran dar pistas acerca de su demanda por educación en general y por el sentido de la alfabetización en particular.
- d) Identificación de puntos de inflexión en su vida, momentos de cambio y transformación que él mismo ha identificado en las diversas trayectorias.
- e) Elaboración del mapa de personas referentes, a modo de poder comprender sus relaciones afectivas significativas, sujetos involucrados en sus diversas trayectorias y momentos de cambio. Bertaux denomina a esta tarea “reconstrucción del grupo de cohabitación o familia” en cada período del itinerario del sujeto.
- f) Análisis comprensivo (Ídem, 1997) desde intentos de explicitar los significados contenidos en la entrevista: “Imaginación y rigor, tal es el binomio fecundo que da origen a un buen análisis comprensivo. Pero aquí la prioridad es de la imaginación, puesto que se trata de imaginar, es decir, crearse una representación (primero mental y después discursiva) de las relaciones y procesos que han dado origen a los fenómenos de los que hablan los testigos, casi siempre de forma alusiva” (Ídem, p. 91). Desde el Método Comparativo Constante se han identificado aquí temas recurrentes y significativos que pudieran

dar cuenta del impacto de la vida transitada por Gabriel en su modo de verse aprendiz, lector, escritor, sujeto de derecho a la educación. Se ha intentado hacer inteligible el fenómeno observado, desde descripciones tan profundas como fuera posible, intentando conservar la voz del entrevistado. “De la narración se pasa a la descripción analítica, esto es, una lectura del relato ya no desde la mirada del protagonista que cuenta una historia, sino desde la mirada del investigador que conjetura una respuesta a la pregunta planteada, y con ello genera otro relato de dicha historia. En la descripción analítica aparecen nuevamente los escenarios, los personajes y sus circunstancias. Es decir, sigue existiendo un relato interpretado, pero ya no desde la significación del protagonista de la historia, sino con las herramientas conceptuales que el investigador decidió pertinentes poner en juego, para armar su conjetura acerca de dicha historia (García Salord, 2000: 29).”

- El análisis de la información producto de las sesiones de retroalimentación ha implicado la elaboración de registros, fichas y memos acerca de concepciones sobre la lectura, la escritura, su enseñanza y su aprendizaje, tanto en docentes como en el mismo Gabriel.<sup>74</sup> Asimismo, las sesiones de retroalimentación llevadas a cabo han implicado instancias de validación de las categorías preliminares construidas.

La triangulación de instrumentos y datos obtenidos, o sea, el cruce entre las respuestas dadas en las entrevistas y las situaciones observadas en el espacio educativo y laboral, más la información producto de las sesiones de retroalimentación, ha dado lugar a la emergencia de la trama que se sostiene en la presente tesis, que intenta caracterizar restricciones psicosociales y didácticas a los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura en la alfabetización inicial de jóvenes y adultos, desde el caso de Gabriel como exponente de muchos “Gabrieles” posibles. En este sentido, dada la lógica que sustenta este trabajo, no se ha buscado establecer una ley universal como respuesta a la pregunta de investigación ni la verificación de una hipótesis, sino que se ha intentado comprender la “caja negra” de ciertos procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas,

---

<sup>74</sup> Ver fundamentalmente el capítulo 9: **Un laberinto de espejos**.

desde el supuesto de que las categorías aquí construidas podrían ser fértiles para ser transferidas a la comprensión de otros casos particulares.

El proceso de análisis de los datos ha seguido las fases correspondientes a la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). La codificación abierta refiere a la elaboración de categorías iniciales a través de la comparación sistemática de incidentes o fragmentos del material empírico. Es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se construyen nominaciones a partir de los datos recurrentes y significativos. Los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los sucesos que se consideran similares en su naturaleza se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados “categorías”. En la codificación axial, los datos se reagrupan por medio de oraciones sobre la naturaleza de las relaciones entre las diversas categorías y subcategorías (Ídem, p. 111-112). Las subcategorías hacen más específica a una categoría en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Sobre esta base se observan las relaciones entre categorías y propiedades para su integración en una organización de abstracción creciente, que pueda dar cuenta del fenómeno en forma más comprensiva y precisa. En este procedimiento, se relacionan categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, observando cómo se entrecruzan y vinculan. Finalmente, la codificación selectiva integra y refina la teoría, integrándose las categorías principales en un esquema conceptual mayor. El primer paso para la integración es delimitar una categoría central o medular, que representa el tema principal de la investigación. Si bien reafirmamos que para la presente tesis hemos elaborado un ordenamiento conceptual y no hemos llegado a construir una “teoría sustantiva”, la codificación selectiva ha permitido delimitar el núcleo teórico central, la trama argumentativa que se sostiene en este trabajo. La categoría central con mayor poder analítico en la presente tesis es la de *culto a las letras*, que relaciona varias categorías principales (implica determinados *modos de enseñanza*, se inscribe en Gabriel como *modo de concebir la lectura, la escritura y la enseñanza, obtura procesos de avance conceptual “genuinos”, lleva a laberintos de escritura y de enseñanza*); aparece con frecuencia en los datos, se integra a otros conceptos a medida que se refina analíticamente, vinculando dimensiones didácticas y psicosociales. La misma ha implicado también partir de lo que Strauss y Corbin

denominan “análisis de los datos para el proceso”: este tipo de análisis sucede al mismo tiempo que la codificación abierta y axial, buscando la acción o interacción, movimientos, secuencias en las categorías en respuesta a los cambios en el contexto o en las condiciones. El proceso es evolución en la acción, es la diferencia entre una fotografía y una película, explican los autores. En el caso de esta tesis, la puesta a prueba de algunas intervenciones ha permitido observar el comportamiento del *culto a las letras* y ha enriquecido sus dimensiones en cuanto al interjuego con *pensar la escritura*.<sup>75</sup> Este capítulo ha tomado la forma final tras un nuevo análisis longitudinal de todos los registros, buscando capturar los procesos de cambio y avance en Gabriel en relación con las intervenciones que hemos denominado “fértil”. En este sentido, los procesos de análisis se han dado en el interjuego de cortes transversales “por asuntos comunes” y un seguimiento temporal longitudinal para dilucidar las transformaciones producidas tanto en el proceso de aprendizaje de Gabriel como en el devenir de las propuestas de enseñanza por parte de las educadoras, que buscaban la reflexión sobre las relaciones entre la oralidad y la escritura.

Como plantea Stake (1998) el análisis no pretende describir el caso por completo, sino dar sentido, intentar comprenderlo mediante la reflexión más profunda de la que el investigador es capaz. En los estudios intrínsecos de caso, la tarea principal es llegar a entender el caso en profundidad. El empleo del relato favorece la comprensión al lector desde la propia experiencia de quien escribe. Destacar el tiempo, el lugar y la persona constituyen pasos centrales para la comprensión del caso, mientras que la interpretación de los fenómenos estará conformada por el talante, la experiencia y la intención del investigador. Es por ello que se ha decidido en la presente tesis utilizar un modo narrativo cual “novela del caso de Gabriel”, mostrando el proceso de construcción de los datos que dan respuesta a la pregunta de investigación según cómo fueron tomando cuerpo en el mismo proceso de indagación: Gabriel y el mundo de la escuela, la vida de Gabriel, Gabriel y el mundo del trabajo, sus niveles de conceptualización “más genuinos”, los intentos de ir “más

---

<sup>75</sup> Ver capítulo 8: **Pensar la escritura**.

allá de las letras” junto a las docentes y los laberintos en los que nos vimos inmersos, que plantean nuevos desafíos para futuras investigaciones didácticas. Asimismo, la historia natural de la investigación, mi propio diario de ruta, va dando cuenta de mi propia experiencia como investigadora en esta nueva tesis, entrelazándose en los diversos capítulos metodológicos y de resultados. Para Robin (1996), la narración implica: “hacer hablar al otro, hablar del otro, hacer emerger la palabra del otro o hacer como si uno hiciera hablar al otro. [...] Se trata de elaborar una poética de la palabra del otro y particularmente de la palabra de aquellos a los cuales no se les da jamás la palabra”. (Ídem, p. 79) “Diría entonces que el terreno de la escritura y el de la revolución metodológica son inseparables. Al respeto por el otro, a la intención de hacerlo existir como actor, como sujeto y no simplemente como objeto, corresponde el cuestionamiento sobre cómo escribir al otro, cómo escribir su palabra y hacerla emerger (Ídem, p.87).”

La narración de la presente tesis es palabra-texto entrelazada con texto-imagen, metaforizándose o complementándose. La palabra-texto toma forma tanto de discurso científico como de poesía, cuento, testimonio, en honor a una ciencia social

consciente de su dificultad de narración y de esta enorme dificultad de hacer emerger al otro. Habría que dejar de hacer como si uno tuviera los datos y no tuviera sino que codificarlos y llegar a los resultados a través de un cuadro teórico. Pero se trata de algo que en realidad está todavía a la búsqueda en este momento. Quizás esta propuesta del laboratorio fuera de género sea una vía posible... (Ídem, p. 90)

Quizás el relato construido en la presente tesis-álbum responda a una búsqueda fuera de género.

En los próximos apartados, que conforman la segunda parte del trabajo, se desarrollan los resultados que sostienen el **argumento central** de la presente tesis, más el apartado final correspondiente a la trama de **conclusiones y discusión**. Esperamos que el/la lector/a disfrute de sumergirse en esta trama académica, literaria, poética, artística y realísticamente dramática.

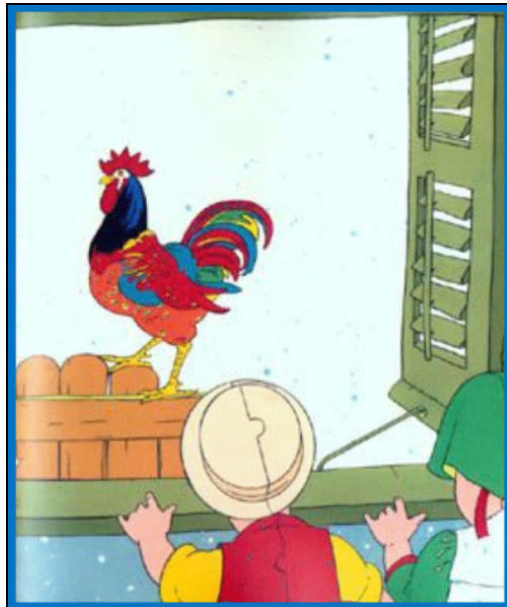
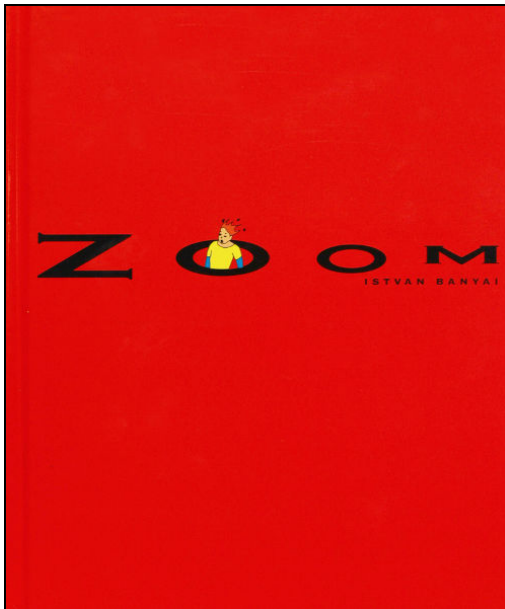
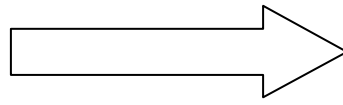
[ El investigador es el agente de una nueva interpretación,  
un nuevo conocimiento, pero también una nueva ilusión.

[ ... ]

Ayuda a profundizar en la espléndida complejidad de la  
comprensión, pero los lectores meticulosos descubren que  
el infinito vacío permanece agazapado ahí detrás. ]

ROBERT STAKE, *Investigación con estudio de casos*





# [SEGUNDA PARTE]

## LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO CIENTÍFICO Resultados de la investigación



# [CAPÍTULO 4]

## GABRIEL Y EL MUNDO DE LA ESCUELA

**DIARIO DE RUTA, MAYO DE 2012**

---

En el mes de mayo de 2012 presenté la investigación en el PAEByT como posible anclaje empírico para realizar el trabajo, buscando centros educativos que quisieran alojarme como investigadora. A la semana siguiente visité tres centros en la zona de Retiro: el de Julieta y Betina, y dos centros más. En uno de ellos no había nadie, no había asistido el maestro. En el otro, no había concurrido ninguna de las cuatro mujeres que me había comentado la educadora que estaban aprendiendo a leer y escribir. Me dijo que le habían pedido estar solas, armar un grupo aparte, pero frente a la imposibilidad de ello habían dejado de ir. Una vez más, validando datos de la tesis de maestría: quienes menos avanzados están en sus conceptualizaciones, más rápido o fácil dejan los espacios educativos... Y en el centro que coordinaban Julieta y Betina, el caso de Gabriel me cautivó: por cómo le estaban enseñando, por cómo producía en el aula, por lo que me imaginaba que haría en su trabajo como canillita a diferencia de lo que hacía en la escuela... así fue como ahí me quedé, acompañando su proceso de aprendizaje desde mayo de 2012 hasta julio de 2013... la construcción del dato científico se fue entramando como una novela, desafiando las leyes académicas y los recovecos literarios...<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> El/la lector/a podrá notar que los tiempos en la escritura también han sido desafiados... si bien en cada fragmento del **diario de ruta** se explicita la fecha en que han nacido ciertas palabras, las mismas fueron enriqueciéndose y tomando otras formas en la escritura misma de la tesis para facilitar el hilo del relato.

**E**l presente capítulo describe interpretaciones elaboradas a partir del análisis de los registros de observación de aula a lo largo del trabajo en terreno, desde los inicios en el mes de mayo de 2012. Se recuperan aquí fragmentos de las intervenciones didácticas que pude observar desde mis primeros ingresos al centro de alfabetización, y que caracterizan las propuestas de enseñanza vinculadas a la lectura y la escritura que se llevaban adelante en el espacio educativo al momento de mi llegada, es decir, las que podríamos denominar “más genuinas” por parte de las educadoras, previas a mis propias propuestas de intervención desde la perspectiva didáctica constructivista cuyo objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje.<sup>77</sup> Si bien el/la lector/a encontrará en el capítulo 8 la recuperación y análisis de registros que evidencian intervenciones propias desde la perspectiva mencionada desde mis primeras inmersiones en terreno, a fines analíticos las mismas se retoman más adelante para hacer más clara la trama del relato en sus diversas aristas y dimensiones. El presente capítulo categoriza, entonces, las actividades de lectura y escritura propuestas por las docentes, el tipo de consignas predominantes, sus modos de corrección de las producciones de Gabriel. Se analizan, a la vez, los modos en que dichas propuestas parecían inscribirse en Gabriel como demanda acerca de cómo debía ser enseñado, cómo las mismas parecían legitimar formas de concebir la lectura y la escritura y su aprendizaje, cómo producían ciertos efectos en su forma de verse a sí mismo como aprendiz, como lector y escritor. En este sentido, comienzan a vislumbrarse procesos didácticos y psicosociales desde el concepto de *restricción*, en el sentido de nominar qué posibilitaban y qué obturaban en la enseñanza y apropiación del sistema de escritura en el aula. En base a la sistematización realizada, el texto se divide en los siguientes subcapítulos:

**4.1. Escenas de Gabriel en la escuela:** este apartado presenta al actor central de la presente “novela”, permite conocer a Gabriel a través de mi mirada, de mis impactos de los primeros meses, al ingresar a terreno. Da cuenta del comportamiento de

---

<sup>77</sup> Inclusive, como el lector notará a lo largo de la presente tesis en algunos de los registros, actividades que se proponían en convivencia con el tipo de situaciones que yo iba intentando promover, como es el ejemplo de la “sopa de letras”, a partir del mes de octubre.

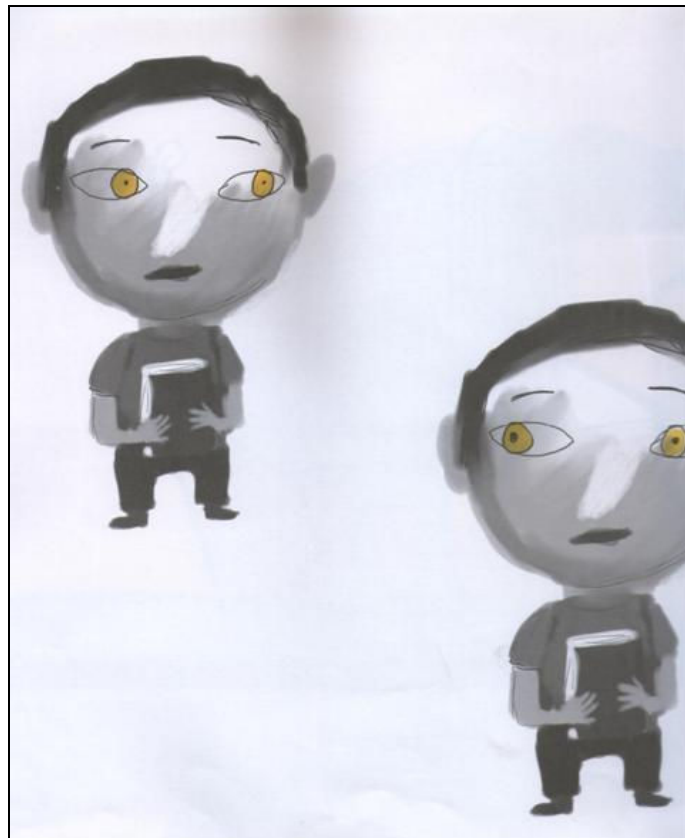
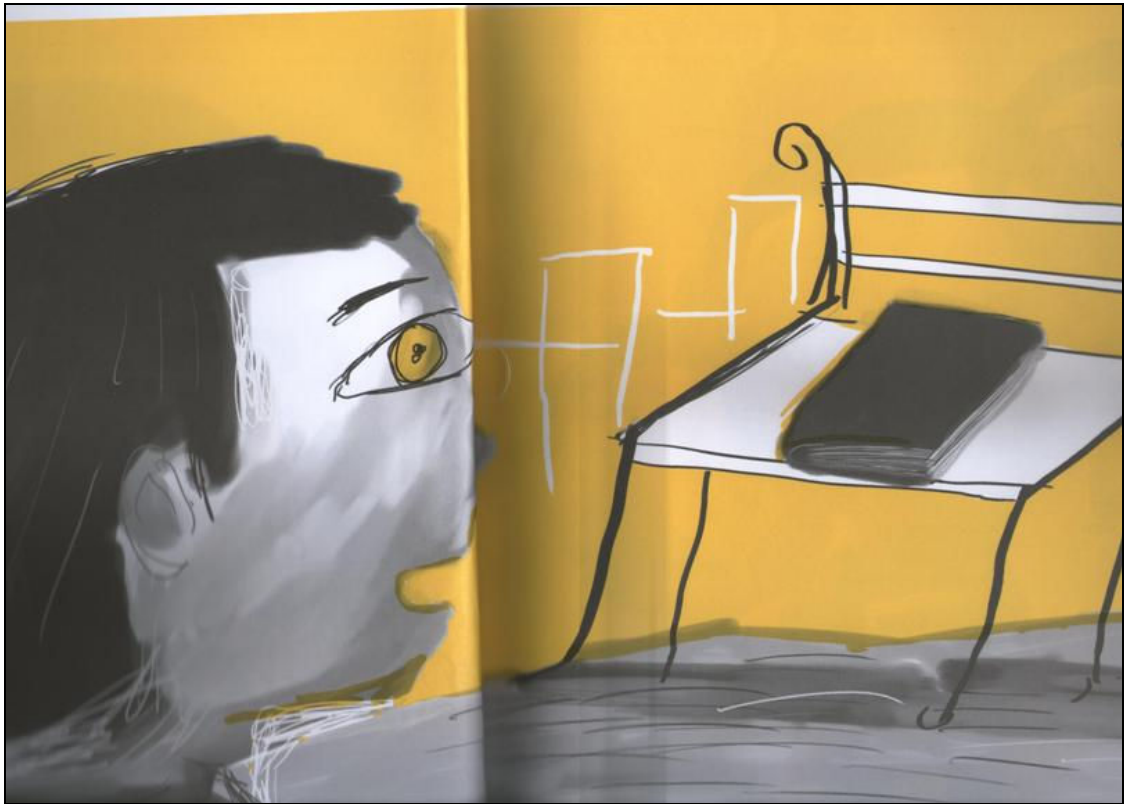
Gabriel en el centro de alfabetización, en cuanto a la llegada a clase cada día y a su modo de “estar” en el espacio educativo como lector, escritor y aprendiz, más allá de las actividades específicas de lectura y escritura.

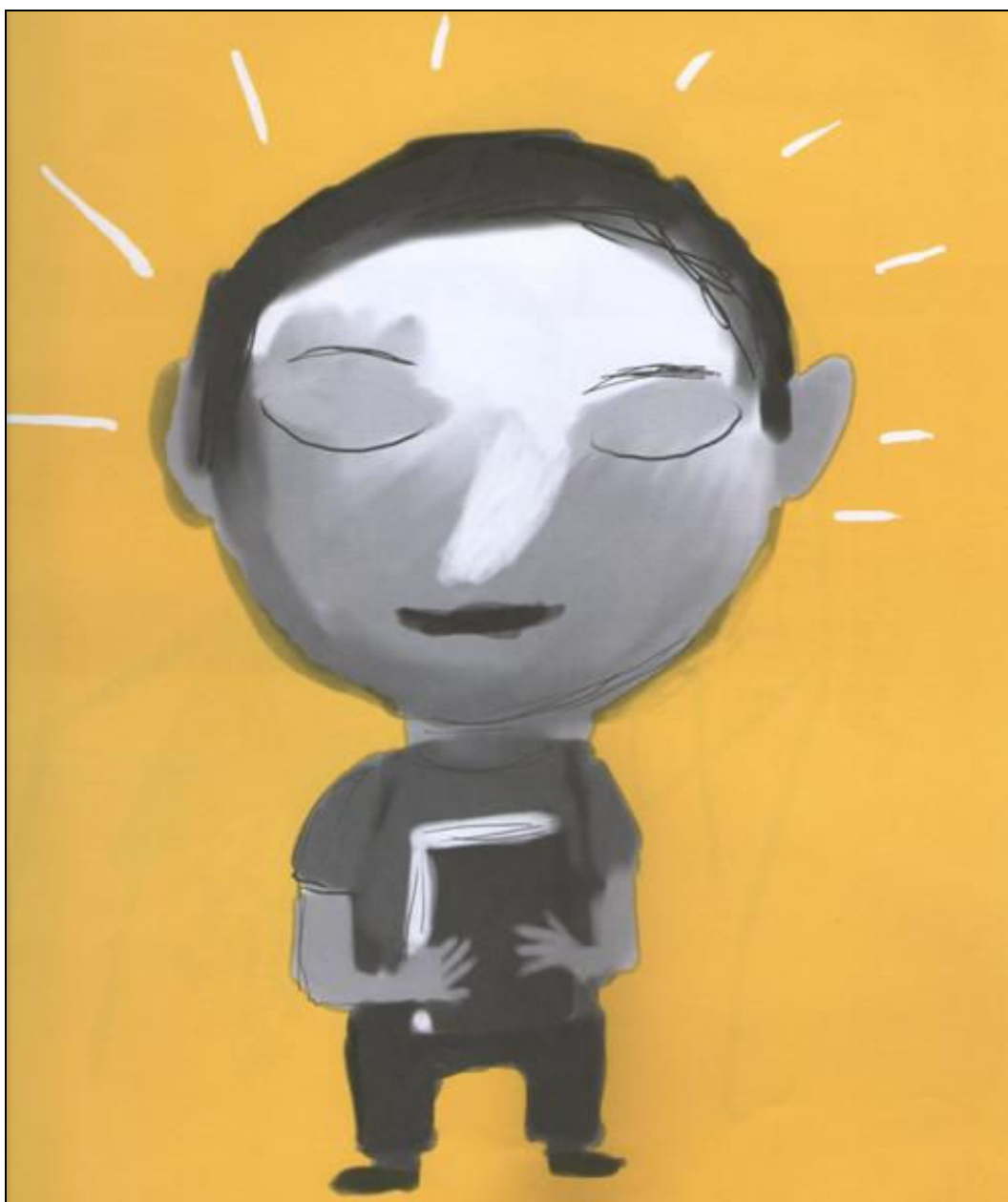
**4.2. Características de las propuestas de enseñanza en relación con la lectura y la escritura:** como procesos didácticos “más genuinos” implementados por las educadoras al inicio del trabajo en terreno. Se muestra el predominio de una *perspectiva de asociación perceptiva* desde la enseñanza letra por letra, la identificación visual, el reconocimiento auditivo, el predominio de la copia y del trazado de las letras en series, así como la caracterización de modos de corrección desde las intervenciones docentes, en consistencia con dicha perspectiva.

**4.3. Las demandas de Gabriel sobre la enseñanza y las marcas que esta produce en los modos de interacción con la lengua escrita:** se analiza el modo en que las propuestas de enseñanza parecían inscribirse en Gabriel, cómo demandaba ser enseñado en las letras y cómo esta modalidad promovía la construcción de ideas acerca de qué era necesario aprender para poder leer y escribir, e ideas acerca de sí mismo como lector y escritor.

La **recapitulación** de los tres apartados al final del presente capítulo permite dar cuenta de la construcción de la categoría *culto a las letras* en sus dos dimensiones: didáctica y psicosocial, ya que el modo en que Gabriel era enseñado parecería inscribir modos de concebir la lectura y la escritura. El presente capítulo aporta una fotografía del triángulo inicial conformado por las docentes, Gabriel como aprendiz y el objeto de conocimiento. Permite ingresar al mundo de Gabriel en el aula, mundo cuyas aristas serán profundizadas y complejizadas en los capítulos subsiguientes.

### 4.1. Escenas de Gabriel en la escuela





Magallanes, A. (2009): *Armo con letras las palabras*, México, CIDCLI.



## Comportamientos lectores

### **REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

Gabriel suele estar cada día esperando la llegada de sus docentes en la puerta del comedor en el que funciona el centro de alfabetización o en la esquina del mismo. Cuando ellas llegan tarde, él se enoja mucho. Su docente, por ejemplo, un día dice, culpabilizándose por la propia demora: “¡Uy! ¡Gabi nos va a matar! ¡Se enoja tanto cuando llegamos tarde! A veces nos espera y cuando llegamos se va, de tan enojado... ¿A ver qué hace? ¡Viene, viene!”. Y Gabriel se acerca y dice: “Hace una hora que esperaba. ¡Y con este frío, encima! Mañana va a hacer más frío. Es duro el invierno. Hay que pasar tres meses largos”.

Cada día, Gabriel era uno de los primeros en llegar al centro de alfabetización. Siempre llevaba los diarios del día o de la semana (generalmente los de distribución gratuita); los colocaba sobre la mesa, ordenándolos cronológicamente, y comentaba las noticias del día. En las actividades grupales, solía participar activamente, opinando y manifestando sus conocimientos construidos, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

### **REGISTRO 7 (LUNES 18 DE JUNIO DE 2012)**

La docente (D) lee una entrevista realizada a Carlos Mugica, sacerdote que fue referente central para la organización de la Villa 31, en el marco del trabajo con su autobiografía.

D: ¿Qué les hubiese pasado a ustedes si salen a festejar y encuentran escrito en la pared, con tiza, como le pasó al padre Mugica cuando volvía a dar misa: “SIN PERÓN NO HAY PATRIA NI DIOS”? [Lo escribe en el pizarrón]

**Gabriel (G): Yo no nací en esa época cuando estaba Perón.**

D: Hasta 1972 estuvo Perón vivo y vos naciste en el 72... ¿Qué piensan que le pasó a él siendo creyente?

**Estudiante: Que defraudó a la gente del barrio.**

La docente sigue leyendo partes de la entrevista a Mugica, en la que él dice que al encontrar esa frase en la pared, “se le derrumbó el mundo”.

D: ¿Qué mundo se le habrá derrumbado?

**G: ¿Él vivía en la casa de gobierno?**

D: No, vivía en Barrio Norte.

**G: Ah, entonces era rico.**

D: Claro, era rico y empezó a entrar en contradicciones... Él dio la vida por defender el derecho de los humildes, se vino a vivir al barrio. Y lo que hoy les había pedido, y que ahora vamos a ver que trajo Marcos, que pregunten a la gente conocida qué saben del padre Mugica. Vos, Gabi, no hace falta que lo escribas, podés decir lo que te digan, acordarte...

**G: Yo le hago una pregunta: ¿Perón odiaba a los yanquis y a los judíos?**

D: Tiene que haber documentos que certifiquen eso, no sé.

**G: Hay un video, es verdad. Una película.**

D: ¡Ah! Creo que sé la película que decís... *Los nazis* o algo así...

Gabriel preguntaba, opinaba, participaba, compartía lo que sabía. No solo manejaba información de la historia social, sino de la “escolar” también, aunque nunca hubiese ido a la escuela de niño, como se muestra en el siguiente fragmento de registro:

#### **REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

Llegamos al centro y lo vemos a Gabriel a una cuadra, parado en la esquina. Al vernos llegar comienza a acercarse.

Acomodamos las mesas y las sillas y la docente anota en el pizarrón /INDEPENDENCIA/. Comenta al grupo que van a empezar a trabajar sobre ello, porque el lunes es feriado.

Estudiante: Yo no me acuerdo nada de todo eso.

**G: Yo sé que se ponían la escarapela.**

Marcela (M): ¿Vos fuiste a la escuela de chico, Gabi?

**G: No, no fui.**

La docente dibuja una línea del tiempo en el pizarrón. Pregunta al grupo:

D: ¿En qué año fue la Revolución de Mayo?

**G: En mil ocho y pico fue... mil ocho cuarenta y cinco...**

D: No, en mil ochocientos diez.

**G: ¿Se acuerda qué pasó en esa época?**

D: ¿Qué pasó?

**G: Arrasaban los yanquis en esa época.**

D: No, no eran los yanquis sino los españoles.

La docente relata aspectos de la historia. Gabriel toma uno de los diarios que dejó sobre la mesa y comienza a pasar hoja por hoja, como leyendo.

Esta actitud de Gabriel hojeando diarios, folletos y textos escolares era muy frecuente en el aula, mayormente en actividades de discusión grupal. En muchas ocasiones, en estos actos ponía en juego estrategias de anticipación, como se ilustra en el siguiente fragmento:

**REGISTRO 11 (MARTES 10 DE JULIO DE 2012)**

La docente reparte al grupo fotocopias de un texto sobre la Declaración de la Independencia argentina y del Acta de dicha Declaración.

Un estudiante lee el primer renglón: “El 9 de julio de 1816, el Congreso declaró la Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, respecto del rey de España como de cualquier país extranjero”.

Gabriel mira la fotocopia, la sostiene con sus dedos por delante de sus ojos, como siguiendo la lectura de su compañero.

Pasan varios minutos.

**G: [Interrumpe] Ahora, ¿yo le puedo hacer una pregunta? ¿Por qué acá dice “dieciocho del doce”?**

D: Mil ochocientos doce.

M: ¿Dónde, Gabi, dice?

**G: Acá, mire. [Señala /1812/ del texto /Bandera nacional que Belgrano había creado en 1812/] Ya leímos hasta acá [Señala la primera oración: /El 9 de julio de 1816, el Congreso declaró la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, respecto del rey de España como de cualquier**

**país extranjero/] y yo quiero saber cómo sigue acá. [Señala la segunda oración: /A los pocos días de la declaración de la independencia, el Congreso adoptó como símbolo la bandera nacional que Belgrano había creado en 1812/]**

(¡Qué bueno! Está leyendo, está preguntando, está interpretando, está buscando orientaciones espaciales vinculando la oralidad con la escritura.)<sup>78</sup>

El estudiante lee la segunda oración.

D: Ahí está lo que dijo Gabi.

La docente explica acerca de la creación de la bandera y Gabriel asiente al escucharla. Mira la hoja unos segundos y la deja sobre la mesa. Tras unos segundos más la vuelve a levantar con sus dedos y la mira.

Gabriel comienza a mirar las actividades realizadas previamente en su carpeta. La docente lee el acta. Gabriel toma la fotocopia del texto nuevamente y la mira. La docente le señala por dónde está leyendo. Gabriel mira la hoja y va señalando con su lápiz, como siguiendo la lectura.

Una estudiante se había levantado para ir al baño, al regresar pregunta por dónde están en la lectura. La docente le dice que por el quinto renglón.

**G: Creo que el quinto... uno, dos, tres, cuatro, cinco... por acá. [Cuenta cada renglón en voz baja y lo señala con su lápiz]**

Otra estudiante sigue leyendo. Gabriel sigue señalando con el lápiz, como siguiendo la lectura, aunque más abajo de donde lee la compañera.

Gabriel asumía conductas lectoras, preguntaba por las marcas de los textos, parecía seguir la lectura junto a los demás. Cada día, al llevar al centro educativo los diarios de distribución gratuita que traía de su trabajo, hacía comentarios alusivos a ellos.

---

<sup>78</sup> Comentario personal en mi registro.

Casi siempre estos comentarios eran referidos a “las noticias del día”. Veamos dos ejemplos:

**REGISTRO 16 (MARTES 7 DE AGOSTO DE 2012)**

Llego al centro y ya está Gabriel sentado, abriendo su carpeta. A su lado, algunos diarios de distribución gratuita se despliegan sobre la mesa. La docente sale de la cocina y lo saluda.

Gabriel señala una foto de la tapa del diario *El Argentino* en la que figura la foto de un jugador de River.

D: Perdió River.

**G: [Gabriel señala una foto de Del Potro, con el titular: “Es de bronce y vale oro”] Ese tendría que haber ganado la otra... Y acá también está. [Señala el diario *La Razón*, con la foto de Del Potro que dice “Delpo en semis”. Sigue comentando] Y si no hay subtes tampoco, dicen que hasta mañana. Con todos los problemas que hay...**

**REGISTRO 17 (LUNES 13 DE AGOSTO DE 2012)**

La docente hojea los diarios que trajo Gabriel. Hay una foto de un tren:

D: ¿Otro tren más? [En referencia al accidente de trenes]

**G: No, eso fue el martes. En el de hoy sigue el paro de subtes. Y que van a venir a cantar al Luna Park.**

D: ¿Dónde está la fecha?

**G: Ahí, después de la tapa. [Se la señala en el diario en forma pertinente] ¿Vio lo que dice *La Razón* de hoy? “Más igualación”. ¿No dice en la tapa?**

Miro el diario y no encuentro lo que dice Gabriel. Le pregunto dónde dice.

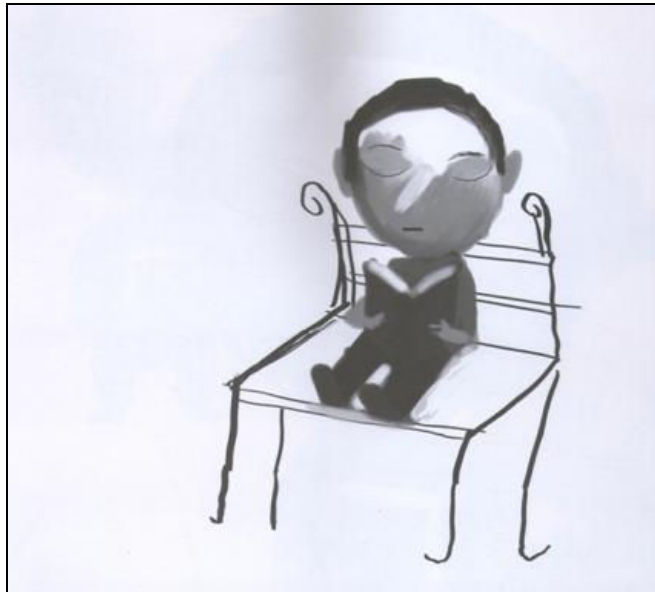
**G: ¿A ver? ¿Me presta?**

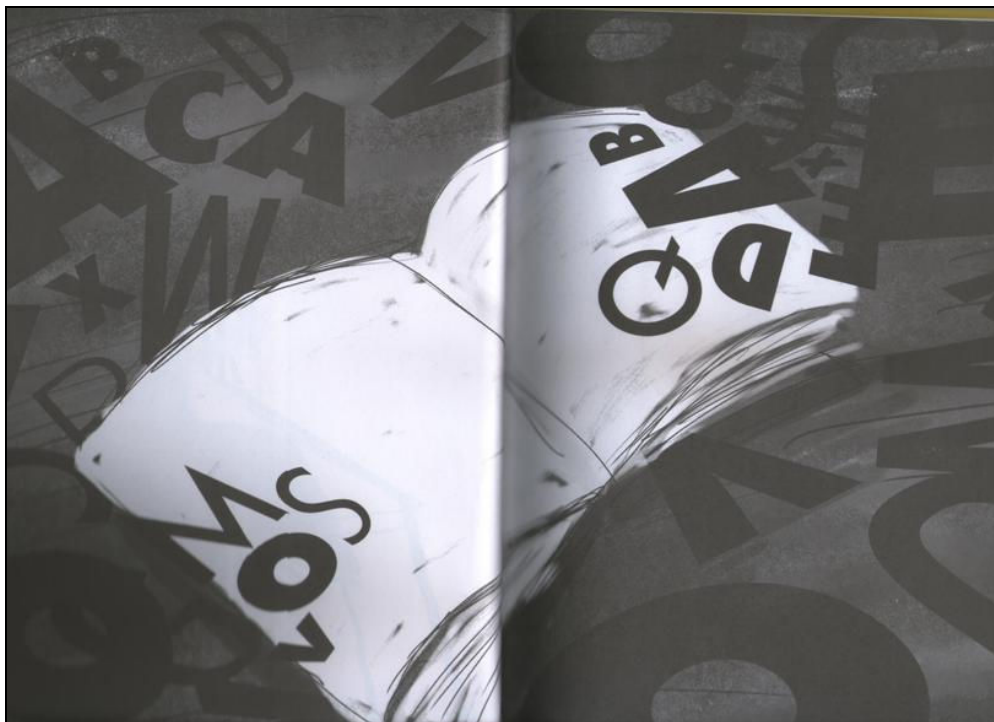
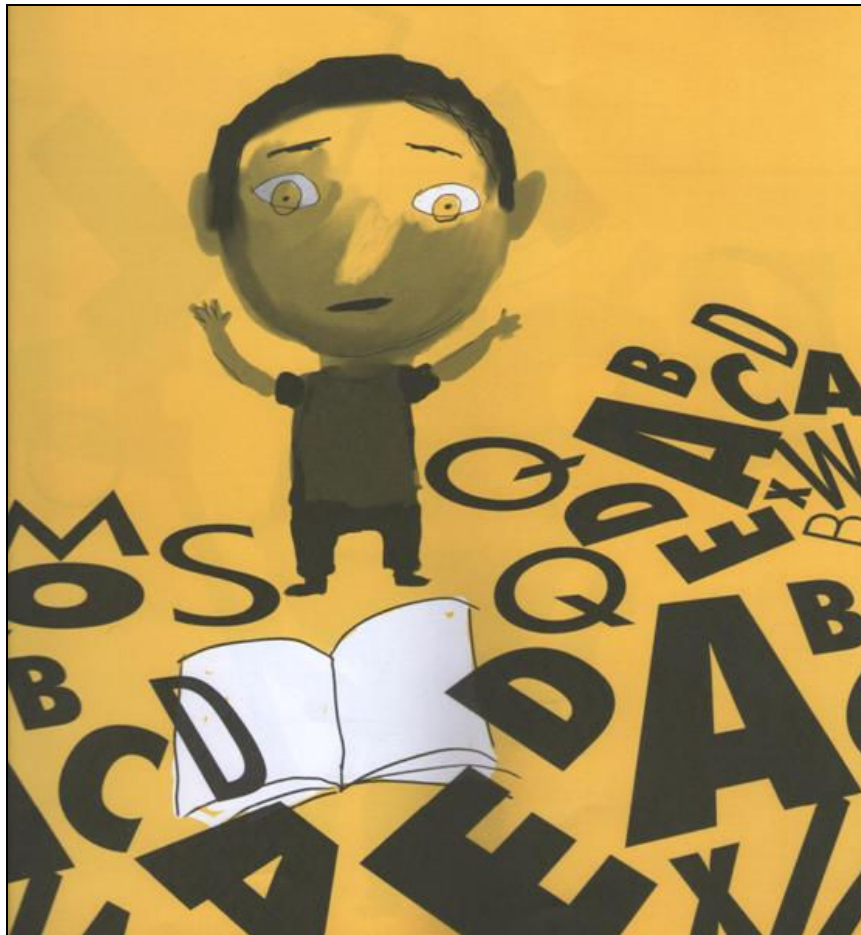
Se lo doy. Copia la fecha del diario en su carpeta y no me responde.

Como se evidencia en los fragmentos anteriores, Gabriel actuaba como lector en numerosas ocasiones en el aula: exploraba los textos, realizaba anticipaciones de lectura, preguntaba para corroborar u obtener información, compartía textos con

otros. Sin embargo, frente a determinadas propuestas específicas de lectura y escritura, su posición se modificaba completamente. Ilustraremos esta afirmación en los próximos apartados.

#### 4.2. Características de las propuestas de enseñanza en relación con la lectura y la escritura





En mis primeros acercamientos al espacio educativo, pude observar que las propuestas de enseñanza predominantes vinculadas a la lectura y la escritura estaban referidas a la *enseñanza letra por letra* desde actividades que apuntaban a la *asociación perceptiva*.

En relación con los procesos de lectura, dichas actividades se correspondían con:

- La *presentación* por parte de la docente de cada letra por su *nombre y grafía*.<sup>79</sup>
- La *identificación visual* de la letra enseñada a través de propuestas tales como:
  - Colorear la letra al encontrarla en una palabra o identificar, reconocer, marcar dicha letra cada vez que aparecía en una oración.
  - Identificar la letra presentada entre varias iguales según su “ubicación correcta”.
  - Buscar palabras en el diario que iniciaran con la letra enseñada.
  - Identificar palabras en “sopas de letras”.
- El *reconocimiento auditivo* de las letras enseñadas:
  - El reconocimiento auditivo de una letra inicial a partir de la solicitud de búsqueda de imágenes en el diario que comenzaran con cada letra presentada.
  - La *identificación del sonido de dos letras apelando a “juntarlos”* para formar un sonido silábico.

En cuanto a la escritura, las actividades propuestas eran:

- El *trazado de la letra enseñada* en una serie de renglones o el seguimiento de una línea punteada para dar forma a la letra y luego reproducirla en una serie.
- La solicitud de *completar palabras con las letras faltantes* en guiones vacíos.

---

<sup>79</sup> Las letras son presentadas una por una, a través de fotocopias de textos infantiles creados para tal fin. Específicamente, se ha usado el Cuadernillo *Letramanía 1. La imprenta mayúscula*. Kel Ediciones, 2007.



- La escritura de palabras por sí mismo desde las *letras que se escuchan* frente a las verbalizaciones propias o de las docentes.
- La *copia* de palabras y oraciones.

Desde mi mirada teórica, este tipo de actividades refería a concepciones tanto de escritura como de lectura que tienen una tradición escolar y obedecen a una teoría del déficit, como se ha detallado en el capítulo de **enmarcamiento conceptual**. Recordemos características de esta perspectiva: prácticas de ejercitación en las que no se lee ni escribe con propósitos reales en contextos sociales, sino que predominan tareas de motricidad, discriminación visual, pronunciación.

A continuación se ilustran las diversas propuestas de enseñanza desde la evidencia empírica recabada.

#### 4.2.1. Propuestas que implican la lectura

##### 4.2.1.1. *Presentación por parte de la docente de cada letra del abecedario por su nombre y grafía*

Al comenzar el año 2012, las primeras letras enseñadas fueron las del nombre de Gabriel, tal vez desde el supuesto de que las letras del nombre propio poseían mayor significatividad. Frente a cada nueva letra a ser enseñada, las docentes escribían el nombre de Gabriel en el pizarrón y coloreaban la letra con la que comenzarían *a trabajar, a conocer, a ver*. Una vez que finalizó el trabajo con las letras del nombre de Gabriel, se pasó a las restantes del abecedario. Veamos algunos ejemplos:

#### **REGISTRO 2 (MARTES 29 DE MAYO DE 2012)**

Gabriel trabajó encontrando imágenes que empezaran con la letra “r”.

D: Ahora seguimos con otra letra de tu nombre. [Escribe /GABRIEL/ en el pizarrón]

**G: ¿La “be”?**

D: No, esa ya la hicimos.

**G: ¡La “ve corta”!**

D: No, tu nombre no tiene “ve corta”.

**G: ¿La “i”?**

D: Sí, la “i”. [Recuadra /i/ con color en el nombre escrito /GABRIIEL/]

**G: ¡Me tomo 5 minutos y me tomo un té!**

Gabriel sale a fumar afuera del centro.

**REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

**G: [Se sienta y abre su cuaderno] Hoy quiero... [Señala la fotocopia de la letra “i” que hizo la semana pasada].**

D: ¿Qué querés hoy?

**G: Pasar a la que sigue.**

La docente escribe /GABRIEL/ en el pizarrón. Gabriel mira y dice:

**G: Ya vimos la “a”, la “e”... Esa no la vimos. [Señala la letra “r”]**

D: Sí, la de “Riquelme”.

**G: La “erre”. Después la “i”.**

D: Nos toca esta, la que sigue. [Señala la letra “e” y escribe abajo del nombre, en el pizarrón: /E/]

**REGISTRO 7 (LUNES 18 DE JUNIO DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón de segundo y tercer ciclo, en letra cursiva:

“Hoy es 18 de junio.

1. Buscar tres relatos sobre la vida del padre Mugica.

2. Reescribir nuestra historia. “Autobiografía”.

Recordatorio: traer música para llevar a la radio.

Explica la reescritura al estilo de la entrevista de Mugica que ella leyó hace un rato para el resto del grupo. Se dirige a Gabriel:

D: Gabi, te traje la “e”.

Le da una fotocopia para resolver ejercicios con dicha letra y escribe en el pizarrón de primer ciclo:

HOY ES LUNES 18 DE JUNIO

GABRIEL

1. LA LETRA L

G empieza a copiar en su carpeta.

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

Entramos al salón y acomodamos las mesas. Saludamos a Gabriel, quien estaba esperando en la puerta. Hoy es lunes y Gabi no ha vuelto a la escuela desde el martes de la semana pasada.

D: Gabi, ¿dónde quedamos? Letra “ele”, ¿no? De tantos días que no nos vimos...

**G: Exactamente. Estuve trabajando con Tinelli, con...**

D: Mostrame lo que hicimos la última clase... Lo de la “ele”, ¿no? ¿Lo hiciste cantando como te dije? [Se refiere a seguir la lectura de las sílabas /LA/ y /LO/ escritas en globos de historieta sobre el dibujo de unos niños cantando]

**G: Sí.**

D: Bueno, vamos a buscar unas palabritas mientras esperamos que vengan los chicos.

En los ejemplos anteriores, las letras son presentadas como si correspondiera una forma lineal, un orden preestablecido de presentación (haciéndose referencia muchas veces a “la que sigue”). Predomina la idea de *ver las letras* y *hacer las letras* como pasos fundamentales para la apropiación del sistema. Mientras en los ciclos restantes se trabaja con la construcción de relatos y autobiografías, Gabriel se dedica a conocer las letras del abecedario, como si solo la escuela fuera el espacio legítimo para apropiarse de ellas, y como si el modo de apropiación por excelencia fuese la identificación visual. Como plantea Kalman (2003b), la idea de enseñar primero el alfabeto para que luego se produzca el aprendizaje de la lectura y la escritura con “soltura y fluidez” ha predominado en las políticas de alfabetización desde campañas nacionales e internacionales de “erradicación” del analfabetismo a partir de la “diseminación de las letras” desde hace varias décadas:

Durante años, la fórmula de acción adoptada fue primero enseñar las letras y sonidos y después, en una etapa bautizada “post-alfabetización” se emplearían los conocimientos recientemente adquiridos para una lectura y escritura genuinas. Se suponía que la integración de los conocimientos la haría el usuario recientemente alfabetizado de una manera prácticamente instintiva por haber conocido el funcionamiento del alfabeto y con ello se daría el salto cognitivo deseado transformando al usuario en un lector consolidado. (Kalman, 2003b: 4)

La cita anterior da cuenta de que la modalidad de enseñanza adoptada en el centro estudiado no era casual ni azarosa, sino que respondía a una práctica pedagógica profundamente arraigada a lo largo de la historia en distintos países del continente latinoamericano. El conocimiento de las letras es “fijado” a través de actividades de identificación visual y auditiva. Veamos ejemplos de ello en los apartados que siguen.<sup>80</sup>

#### 4.2.1.2. La *identificación visual* de la letra enseñada

La apelación a identificar visualmente las letras que han sido presentadas y enseñadas se daba a partir de las siguientes consignas, que serán ilustradas con fragmentos de registros de observación:

- Colorear la letra al encontrarla en una palabra o identificar, reconocer, marcar dicha letra cada vez que aparecía en una oración:

##### **REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

La docente le da a Gabriel una fotocopia y lee la frase señalando con el dedo cada palabra: /ELMER, EL EXTRATERRESTRE, ESPÍA ESTRELLAS EN EL ESPACIO/.

D: Marcá en esta oración cada “e”.

Gabriel marca cada letra “e” haciendo un círculo con un lápiz. Luego sigue con la actividad de delinear la letra y completar cada renglón con su repetición. Luego, busca palabras en el diario que empiecen con la letra “e” y tras recortarlas y pegarlas, las copia en su carpeta.

La docente se acerca.

**G: Dígame por favor si está bien.**

<sup>80</sup> En ciertos ejemplos solo se presentarán las actividades o consignas propuestas por las educadoras, según lo que aparecía en el cuaderno de Gabriel o en el pizarrón, mientras que en otros se transcribirá el registro del proceso de producción e interpretación de escrituras.

D: Está bien. Marcame en las que vos escribiste, con otro color, cuáles son las “e”.

G marca con azul:

/Escrituras/

/Estamos/

/encuesta/

/empezar/

/editor/

/energía/

(Deja las dos últimas palabras sin marcar)

#### **REGISTRO 7 (LUNES 18 DE JUNIO DE 2012)**

Gabriel está trabajando con actividades con la letra “l”.

D: Ahora hacé un circulito donde estén las “eles” acá. [Señala la frase /La loba luisa y los lobitos leen libros a la luz de la luna/]

#### **REGISTRO 11 (MARTES 10 DE JULIO DE 2012)**

Gabriel resuelve una fotocopia con actividades con la letra “o”. Pinta cada letra “o” gruesa de dos colores (uno por cada mano de la flecha que indica la dirección en que debe dibujarse) y redondea cada vez que encuentra la letra “o” en las oraciones.

#### **REGISTRO 15 (MARTES 31 DE JULIO DE 2012)**

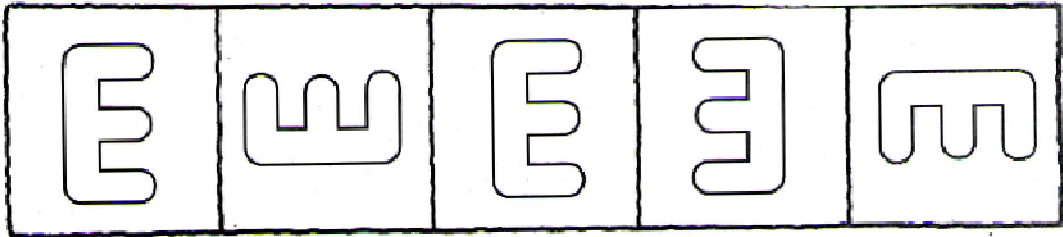
Gabriel resuelve una fotocopia de la letra “p”. Pinta la letra “p” con color, hace un círculo en todas las letras “p” presentes en una frase y pinta el dibujo de un pingüino. Luego comienza a escribir la serie de letras “p”.

#### **REGISTRO 16 (MARTES 7 DE AGOSTO DE 2012)**

Gabriel realiza las actividades de la fotocopia de la letra “f”: pinta la letra, marca las letras “f” en el texto, hace la serie de “f”. Recorta y pega.

- Identificar la letra presentada entre varias iguales según su “ubicación correcta”. Se reproduce aquí un ejemplo de esta categoría como actividad solicitada en el marco de uno de los fragmentos de registros anteriores:

- COLOREA LAS LETRAS "E" QUE ESTÉN ESCRITAS EN LA POSICIÓN CORRECTA.



- Buscar palabras en el diario que inicien con la letra enseñada:

**REGISTRO 1 (LUNES 28 DE MAYO DE 2012)**

En el pizarrón dice:

HOY ES LUNES 28 DE MAYO

BUSCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA R

**REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

La docente le entrega el diario a Gabriel con la consigna de que busque allí palabras que empiecen con la letra “e”.

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

D: Vamos a buscar palabras que empiecen con “ele”.

**G: ¿Imágenes, ponele?**

D: No, primero palabras.

La docente escribe en el pizarrón para que Gabriel copie:

HOY ES LUNES 2 DE JULIO

COMENZAMOS EL MES DE JULIO

1. BUSCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON “L”

D: Estas de acá son comillas, ¿te acordás? [Señala las comillas de la letra “l”].  
Y abajo pegá las palabras que encontraste.

**REGISTRO 11 (MARTES 10 DE JULIO DE 2012)**

Gabriel abre su carpeta y veo la fotocopia de la letra “m” con las siguientes consignas:

JUEVES 5 DE JULIO

1. BUSCAR PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA “M”

**REGISTRO 15 (MARTES 31 DE JULIO DE 2012)**

Gabriel busca palabras en el diario con la letra “p”: “para”, “presidenta”, “prevenir”. Hojea el diario, se detiene en la palabra “propone”, mira las que ya encontró una y otra vez y la recorta.

**G: ¿Cuántas dijo?**

D: No dijimos cuántas, pero cinco está bien.

**REGISTRO 16 (MARTES 7 DE AGOSTO DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón:

BUSCAMOS 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON “F”

Gabriel comienza a buscar en un diario. Busca y busca.

Las actividades de búsqueda de palabras que empezaran con la letra “presentada” implicaban reconocer visualmente las letras iguales en relación con la letra inicial de una palabra, sin atender a lo que la palabra decía, es decir, a su significado; sino que la relevancia estaba puesta en la asociación visual, en el reconocimiento de idénticos.

- Identificar palabras en “sopa de letras”. Esta tarea implicaba que Gabriel comparara letra por letra de cada palabra de referencia, para ver si se repetía la serie idéntica y así marcarla en el cuadro de sopa de letras, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

**REGISTRO 25 (LUNES 1 DE OCTUBRE DE 2012)**

D: Vamos a hacer una sopa de letras, vamos a ver qué onda, es la primera vez que hacemos... Te escribo acá y abajo copiás.

## 2. A BUSCAR EN LA SOPA DE LETRAS

D: Después pegamos esto acá. [Señala la fotocopia] Acá están las palabras que tenemos que buscar en esto que está lleno de letras.

**G: ¿Qué? ¿Abajo tengo que copiar?**

D: Abajo copiá lo que yo te escribí.

Las palabras a buscar son, escritas en mayúscula: /ANANÁ/, /MANZANA/, /LIMÓN/, /LIMA/, /UVAS/, /DURAZNO/, /BANANA/, /SANDÍA/, /MELÓN/, /NARANJA/, /MORA/. La sopa de letras es la siguiente:

D	S	A	N	D	I	A	B
U	V	A	S	F	L	N	A
R	C	A	N	A	N	A	N
A	O	M	Z	L	Y	R	A
Z	F	E	X	I	K	A	N
N	W	L	I	M	O	N	A
A	M	O	R	A	F	J	W
M	A	N	Z	A	N	A	E

La docente resuelve la primera palabra para mostrarle cómo se hace:

D: La primera, “ananá”... A ver... buscamos una “a” [Señala la primera letra “a” del primer renglón], sigue la “ene”... ¿Hay otra “a”?

**G: No.**

D: Entonces no es. Otra “a”, a ver... Sigue la “ene”, sigue la “a”... Sí, la encontramos y marcamos. Así con cada una tenés que buscar.

Marca:

D	S	A	N	D	I	A	B
U	V	A	S	F	L	N	A
R	C	A	N	A	N	A	N
A	O	M	Z	L	Y	R	A
Z	F	E	X	I	K	A	N
N	W	L	I	M	O	N	A
A	M	O	R	A	F	J	W
M	A	N	Z	A	N	A	E



Invita a Gabriel a resolver el resto por sí mismo.

**REGISTRO 27 (LUNES 15 DE OCTUBRE DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón:

2. SOPA DE LETRAS

G copia /2. SOPA DE TBAS/

Resuelve una sopa de letras con palabras vinculadas al 12 de octubre, escritas en mayúscula: “indio”, “España”, “carabelas”.

**REGISTRO 28 (MARTES 16 DE OCTUBRE DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón:

**HOY ES MARTES 16 DE OCTUBRE**

Le da una sopa de letras para buscar oficios. Señala las palabras que están arriba de referencia en imprenta minúscula: “bombero”, “médico”, “panadero”, “dentista”, “policía”, “escritor”. Gabriel comienza a buscar: mira las referencias y busca letra por letra a ver si son iguales.

**4.2.1.3. El *reconocimiento auditivo* de las letras enseñadas**

Este tipo de propuestas apuntaba a “escuchar” el sonido de la letra a partir de verbalizaciones para identificar si determinadas imágenes comenzaban con dicha letra o para intentar “leer” qué decía en determinada palabra. A continuación se describirán algunos ejemplos.

- El reconocimiento de una letra inicial a partir de la solicitud de búsqueda de imágenes en el diario que comenzaran con cada letra presentada:

**REGISTRO 2 (MARTES 29 DE MAYO DE 2012)**

La docente escribe la fecha en uno de los pizarrones:

HOY ES MARTES 29 DE MAYO

**G:** [Se sienta, abre su cuaderno] **Primero tengo que escribir la fecha. [La copia]**

**D:** Ahora vamos a hacer lo mismo que con las imágenes de la vez pasada. [Busca en la carpeta hacia atrás y muestra imágenes de un auto y un alfajor pegadas en la hoja] Acá buscamos imágenes que empezaban con “a”. Ahora vamos a buscar imágenes que empiecen con “erre”. [Le señala la letra “r” en la carpeta]

G comienza a buscar en el diario.

**REGISTRO 11 (MARTES 10 DE JULIO DE 2012)**

Gabriel abre su carpeta y veo la fotocopia de la letra “m” con las siguientes consignas:

JUEVES 5 DE JULIO

1. BUSCAR PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA “M”
2. BUSCAR IMÁGENES QUE EMPIECEN CON LA LETRA “M”

**REGISTRO 15 (MARTES 31 DE JULIO DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón:

BUSCAR 5 IMÁGENES CON LA LETRA “P”

- La solicitud de “juntar” el sonido de dos letras para formar un sonido silábico. La lectura como descifrado, reconocimiento de letras, identificación de fonemas desde la verbalización:

**REGISTRO 1 (LUNES 28 DE MAYO DE 2012)**

**D:** [Se acerca y pregunta, señalando /Recoleta/] ¿Y acá qué dice?

**G:** [Señala /R/] La “erre”... [Señala /e/] ¿Y esta cuál es, la “a”?

D: Esta es una “e” minúscula. ¿La “erre” con la “e”?

**G: “Me”.**

D: No, “me” si fuera la “eme”.

**G: ¿Es una “a”?**

D: No, una “e”.

**G: ¡Ah! Pero esa no la vimos todavía.**

### **REGISTRO 3 (LUNES 4 DE JUNIO DE 2012)**

La docente trae un cuento de Peter Pan. Le dice a Gabriel si se anima a buscar palabras que tengan la “i” de su nombre, o a ver si reconoce alguna otra palabra.

G mira el texto que está escrito en una de las páginas:

HABÍA TRANSMITIDO A SUS HERMANITOS ADMIRACIÓN POR PETER PAN

**G: [Señala /ADMIRACIÓN/] La “a” es una letra, la “o” también...**

D: [Se acerca] Vamos a unirlas... [Se las señala]

**G: [Cuando la docente señala /A/] La “a”...**

**G: [Cuando la docente señala /D/] Esa no es la “a”...**

**G: [Cuando la docente señala la segunda /A/] Esta es otra “a”...**

D: [Señala /D/] ¿Esta sabés cuál es? La de “día”, la “ddd”. ¿Y esta?

[Señala /M/]

**G: La “be”.**

D: La “mmm”. Con la “i”, ¿cómo suena?

**G: “Mi”.**

D: ¿Y esta? [Señala /HERMANITOS/] Acordate de que la hache no suena... [Señala /E/]

Deletrean y luego la docente le pregunta a Gabriel cuál quiere leer. Sigue el párrafo:

LAS HISTORIAS QUE LES CONTABA ERAN FASCINANTES Y SE ENTUSIASMABA TANTO QUE PARECIERA QUE ELLA MISMA LAS ESTUVIERA VIVIENDO.

**G: Esta la conozco. [Señala /Q/] ¿Cómo era que se llamaba? La “efe”... No, la “ese”... Tampoco, la “doble be”... Tampoco.**

La docente va señalando el texto y lee “las historias que les contaba”.

D: ¿Y esta cuál es? [Señala /E/ en /eran/]

**G: ¡Esta me cuesta!**

D: Sí, esa te cuesta. Y está en tu nombre.

**G: No la vi todavía.**

D: Sí la viste, pero el año pasado. [Le muestra en su carpeta el ejercicio de la letra “e”] Acá, Gabi.

**G: Yo pensé que no la vi.**

D: [Sigue leyendo] Las historias que les contaban...

**G: Lo que le contaban de...**

D: No, “de” no.

**G: De...**

D: No, “e”.

Gabriel empieza a toser y va a tomar agua.

Los ejemplos anteriores remiten a una concepción de lectura que implica el reconocimiento de las letras y sus sonidos. El “unir” sonidos de varias letras daría como resultado la posibilidad de dar sentido al texto. Cuando la docente pregunta “qué dice” en determinada parte del texto, la respuesta siempre apela al reconocimiento de las letras, o del sonido silábico producto de la unión de dos letras entre sí, según “cómo suenen”. Como veremos en el subcapítulo siguiente, ello inscribía en Gabriel modos de concebir qué es leer y qué se debe aprender para poder leer correctamente.

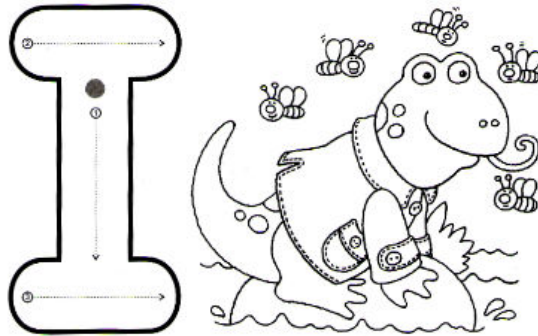
#### 4.2.2. Propuestas que implican la escritura

##### 4.2.2.1. El trazado de la letra enseñada en una serie de renglones o el seguimiento de una línea punteada para dar forma a la letra y luego reproducirla en una serie

Se reproducen a continuación solo dos ejemplos de esta categoría desde las actividades propuestas, pero que se reiteraban para cada letra enseñada en el aula:

A  
B  
C  
D  
E  
F  
G  
H  
I  
J  
K  
L  
M  
N  
Ñ  
O  
P  
Q  
R  
S  
T  
U  
V  
W  
X  
Y  
Z

- RECORRE VARIAS VECES LA LETRA CON TU DEDO ÍNDICE.
- DECÓRALA CON RAYAS DE DIFERENTES COLORES.



IRIS, LA IGUANA CON IMPERMEABLE, INGIERE INSECTOS EN SU ISLA.

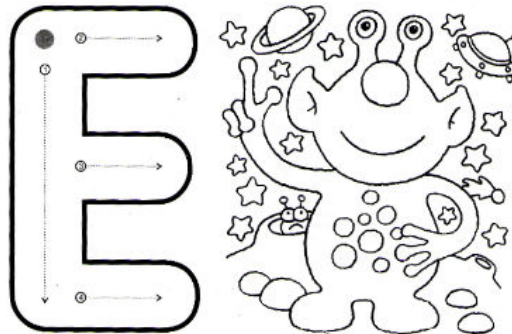
- DELINEA Y COMPLETA CADA RENGLÓN.

Handwriting practice lines for the letter 'I', consisting of several rows of dashed lines on a four-line grid.

LETRAMANIA

A  
B  
C  
D  
E  
F  
G  
H  
I  
J  
K  
L  
M  
N  
Ñ  
O  
P  
Q  
R  
S  
T  
U  
V  
W  
X  
Y  
Z

- RECORRE VARIAS VECES LA LETRA CON TU DEDO ÍNDICE.
- DECÓRALA CON PUNTOS DE TODOS LOS COLORES.



ELMER, EL EXTRATERRESTRE, ESPÍA ESTRELLAS EN EL ESPACIO.

- DELINEA Y COMPLETA CADA RENGLÓN.

Handwriting practice lines for the letter 'E', consisting of several rows of dashed lines on a four-line grid.

#### 4.2.2.2. La solicitud de completar palabras con las letras faltantes en guiones vacíos. La escritura de palabras a partir de “escuchar las letras” frente a las verbalizaciones de las docentes

Al comienzo del trabajo en terreno, cada vez que una letra era “presentada”, solían completarse palabras que tuvieran “vocales faltantes”. Este tipo de actividades se solían llevar a cabo a través de la verbalización por parte de las docentes de los fonemas o de recortes silábicos enfatizando ciertos sonidos para que Gabriel reconociera qué letra debía escribir en los guiones vacíos:

##### **REGISTRO 2 (MARTES 29 DE MAYO DE 2012)**

Gabriel tiene una fotocopia en la que hay dibujos de una pipa, una lima, un sol, una pila, una pizza y una caja con una tiza. La consigna dice: “Se escaparon las A y las I. Colocalas donde corresponde”:

P\_P\_

P\_L\_

L\_M\_

P\_ZZ\_

T\_Z\_

##### **REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

La docente se acerca a Gabriel y le pregunta, siguiendo la consigna de la fotocopia de Letramanía, cuáles de los dibujos comienzan con la letra “e”.

**G: Estrella, sí.**

D: Ponele la “e” al lado.

**G: Gato, no. Pera, no. Escalera, sí. Elefante, también. Gorro, no. [Señala el dibujo de una escarapela] ¿Cómo es que se llama?**

D: Escarapela.

**G: No.**

D: Eeee-scarapela.

**G: Ah, sí. Taza, no. ¿Y eso qué es?**

D: Embudo.

**G: Sí. Y media...**

D: Eso es un escarpín.

**G: También. [Escribe /E/ al lado de cada dibujo que ha identificado]**

D: Ahora te hago las rayitas para que vos completes.

Escribe /ESTR\_LL\_/

**G: Ahí lleva una letra. [Señala cada rayita]**

D: ¿Cuál? Estreeee... [Señala con su dedo desde el inicio de la palabra hasta la primera raya]

**G: La “e”.**

D: Llaa.

**G: La “a”.**

D: Perfecto, impecable. [Le muestra en su cuaderno el listado de vocales y G va identificando y copiando las letras pertinentes]

La docente escribe: /ESC\_L\_RA/.

D: Es-ca...

**G: La “a”...**

D: Le...

**G: ¿La “u”?**

D: Le...

**G: ¿La “o”?**

D: Le...

**G: ¿La “e”?**

D: Sí, perfecto. La siguiente: elefante.

La docente escribe /EL\_FANT\_/.

D: E-le...

**G: ¿Cuál era?**

D: Esa, la que estás haciendo. [Señala la fotocopia y G escribe /E/ en la primera raya] ¿Y cómo sigue? E-le-fan-te.

**G: La “te”.**

D: Sí, tiene la “te”. Pero ¿cuál falta? E-le-fan-te.

G escribe /U/.

D: ¿La “u”? ¡Es la misma que estás haciendo!

**G: ¡Ah! Me equivoqué. La “e”.**

D: Te gusta la “u”, parece.

G borra y escribe /E/. La docente escribe /ESC\_R\_P\_LA/.

D: Es-ca...

**G: La “a”. [La escribe] ¿Y la que sigue?**

D: Es-ca-ra...

**G: ¿La “e”?**

D: Es-ca-ra...

**G: La “u”, la “o”, la “a”...**

D: ¡No empieces a tirar cualquiera! [Risas] Es-ca-raaaa...

**G: La “a”.**

D: Es-ca-ra-peee...

**G: La “e”.**

La docente escribe /EMB\_DO/.

**G: Acá tengo que poner una letra.**

D: Em-bu...

**G: La “o”.**

D: Em-bu... Es la que te gusta a vos.

**G: La “e”... la “i”.**

D: ¡No empieces a tirar cualquiera! A, E, I, O, U...

**G: ¡Ah! La “u”.**

La docente escribe /ESC\_RP\_N/.

D: Es-car-pín.

**G: La “i”. [Escribe /I/ en la segunda raya, señalada por la docente]**

D: Es-car...

**G: Esta no va. [Señala /E/] Esta ya la puse. [Señala /I/] Esta: “o”.**

D: No importa que ya la hayas puesto. Es-ca...

**G: La “a”.**

D: Sí, perfecto, la “a”.

Y así continúan.

### **REGISTRO 15 (MARTES 31 DE JULIO DE 2012)**

Gabriel va viendo junto con la docente si determinados dibujos de la fotocopia de la letra “p” empiezan o no con dicha letra.

**G: Este, pez, sí. Pato... ¿Va con la “te”...? Pinza, sí.**

La docente escribe un guión por cada letra de las palabras que empiezan con la letra “p”. Le propone a Gabriel que escriba la palabra al dictado.

Para “pato” escribe: /P\_ \_ \_/.



Para “pantalón” escribe: /P\_ N T \_ L \_ N/

Para “pluma”: /\_ L \_ M \_/

Para “perro”: /\_ \_ RR \_/

Para “payaso”: /P \_ Y \_ S \_/

Para “pinza”: /P\_ NZ\_/\_/

La docente verbaliza letra por letra y Gabriel completa los guiones vacíos.

### **REGISTRO 16 (MARTES 7 DE AGOSTO DE 2012)**

La docente le propone a Gabriel completar las letras faltantes en palabras que acompañan imágenes. Escribe guiones vacíos entre las consonantes para que él complete las vocales que faltan.

Escribe /P\_L\_T\_/ al lado de la imagen de una pelota.

**G: Pelota... La “a”, acá va la “a”. [Escribe /PO/] Pelota, la “e”... [/POLE/] Pelota, la “a” [/POLETA/].**

La docente le corrige indicándole las vocales convencionales y le propone escribir las que faltan de “farol”: /F\_R\_L/.

D: Fa-rol.

**G: [Mira los carteles de la pared] La “e”.**

D: Sería “ferol”.

**G: ¿Cuál? ¿La “a”?**

La docente asiente y él la escribe.

D: Fa-rol.

**G: La “o”. [La escribe]**

Para la palabra “frutilla”: /FR\_T\_LL\_/\_/.

La docente verbaliza “fru” y G escribe /U/, “fruti” y él escribe /I/, “frutilla” y escribe /O/.

D: Esperá, ¿qué escribiste acá?

**G: La “a”.**

D: No, es la “o”. Frutillo, dice.

Y así continúan.

Las actividades ilustradas enfatizan el reconocimiento auditivo de “letras faltantes”, bajo el supuesto de que a partir de la verbalización de la docente, el estudiante va a identificar el fonema correspondiente a la letra que hay que completar. La misma estrategia era implementada para la escritura de palabras.

#### 4.2.2.3. La copia de palabras y oraciones

##### **REGISTRO 1 (LUNES 28 DE MAYO DE 2012)**

Gabriel buscó las siguientes palabras en el diario, bajo la consigna de encontrar palabras que iniciaran con la letra “r”: “Recoleta”, “Razón”, “Roberto”, “Rioja”, “Riquelme”. Las recortó y las pegó en su carpeta.

D: ¿Te animás a copiarlas acá abajo?

G: Sí. [**Copia: /Recoleta: RAZON: ROBERTO: Rioja: Riqueime/**]<sup>81</sup>

##### **REGISTRO 3 (LUNES 4 DE JUNIO DE 2012)**

Gabriel copia las palabras que recortó (que iniciaran con la letra “i”), cumpliendo la tarea propuesta:

**1 ILUSIÓN: /ILUSIÓN 1:/**

**2 INTERÉS: /INTERÉS 2:/**

**3 ITALIA: /ITALIA 3:/**

**4 INCLUSIÓN: /INCLUSIÓN 4:/**

**5 INTERNET: /INTERNET 5:/**

##### **REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

La docente pega con plasticola algunos de los recortes de palabras que empiezan con la letra “e” en la carpeta de Gabriel, y otros los deja para que los pegue él:

D: Pegalas una abajo de la otra, así las podés escribir.

G toma la palabra “editor”, la última que queda sin pegar y la ubica al revés.

<sup>81</sup> Gabriel copia las palabras respetando las letras mayúsculas y minúsculas.

D: Mirá esta última.

**G: ¿Qué?**

D: Mirá cómo está.

**G: [La da vuelta] Estaba al revés.**

D: Ahora copialas, pero no tal cual. Tratá de hacer la “e” grande.

G escribe para algunas palabras la “e” mayúscula y para otras, minúscula.

Luego copia letra por letra, mirando el modelo. Cuando termina de escribir todas las palabras, coloca dos puntos al final de cada una:

/Escrituras:/

/Estamos:/

/encuesta:/

/EMPEZAR:/

/editor:/

/ENERGIA:/

Los ejemplos anteriores muestran el ejercicio de copia sin una funcionalidad real, social y comunicativa, sino como ejercicio que pareciera favorecer la apropiación del código escrito, desde la idea de las docentes. El tipo de propuestas de lectura y escritura ejemplificadas hasta el momento, conllevaban modos de corrección frente a lo que se veía como “errores” en el proceso de producción de Gabriel. Veamos algunos ejemplos en el próximo apartado.

#### 4.2.3. Los modos de corrección sobre lo que Gabriel realizaba

Los modos de corrección de escrituras por parte de las docentes se correspondían con el tipo de propuestas presentadas desde la apelación a una asociación perceptiva y al reconocimiento exclusivo de las letras correctas. Ellos aparecían vinculados, generalmente, a:

- Marcar los errores por similitud gráfica.
- Corregir las letras faltantes cuando se come las letras.
- Apelar al mirar para darse cuenta de un error, a recordar y/o a la verbalización de fonemas para identificar qué letra era la correcta.

A continuación se comparten algunos fragmentos de registros que ilustran este tipo de correcciones:

**REGISTRO 1 (LUNES 28 DE MAYO DE 2012)**

En el pizarrón dice:

HOY ES LUNES 28 DE MAYO

BUSCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA R

Miro el cuaderno de Gabriel y copió:

HOY ES LUNES 28 DE MAYO

BUCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA B

Gabriel trabaja con la búsqueda de palabras en el diario. Veo que recortó de un diario “Baja” y “Banco”. Se acerca la docente y le muestra que en el pizarrón está la letra “r”, se la señala y le recuerda que tenía que buscar palabras que empezaran con “r” y que él está buscando palabras con la letra “b”. Gabriel mira el pizarrón, mira su cuaderno y corre las palabras recortadas que iniciaban con la letra “b” hacia el centro de la mesa (como desechándolas). Sigue mirando el diario.

Este modo de corrección apela una vez más a la búsqueda de idénticos, pero no da información acerca del sistema de escritura. Está ligado al pedido de asociación visual de letras.

Los registros siguientes muestran una frase significativa y recurrente que puede escucharse en espacios de alfabetización de personas jóvenes y adultas, que solo toman en cuenta la completud gráfica sin considerar los niveles de conceptualización que podrían ser silábicos o silábico alfabéticos: *el comerse las letras*.

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón para que Gabriel copie:

2. ESCUCHAR LA LECTURA DE  
TUPAC AMARU Y DECIR QUÉ  
CONTENIDO TE RESULTA  
IMPORTANTE Y  
MARCARLO EN  
EL TEXTO

3. DICTARLE A TU COMPAÑERO  
¿CUÁNDO Y CÓMO TE HICISTE  
INDEPENDIENTE? Y SI CREÉS QUE  
NO TE INDEPENDIZASTE, EXPLICAR  
POR QUÉ

Gabriel copia letra por letra, respetando los bordes del pizarrón. Vivi, una alumna, cuenta que la semana pasada se le dio mucha tarea.

**G: Yo no vine esos dos días. Tengo que recuperar esos dos días.**

Gabriel copia en su carpeta:

/2. ESCUCHAR LA LECTURA DE  
TUPACA MARU Y DECIR QUE  
CONRTANTEYMMARCARLO EN  
IMPORTANTEY MARCARL/

Mira lo producido y lo escrito en el pizarrón varias veces:

**G: Esto ya lo escribí, lo escribí dos veces...**

Borra /MARCARL/ y sigue abajo:

/EL TEXTO

3. DICTARLE A TU COMPAÑERO  
CUANDO Y COMOT HCI/

Mira el pizarrón y agrega la letra “i” entre la “h” y la “c”:

/HICISTE/ [Dibuja una flecha]

Mira el siguiente pizarrón.

**G: ¿Todo eso me falta? [Mueve los dedos. Sigue escribiendo]**

/INDEPENDIENTESYSICREES QUE

NO TEINDEPENDIZASTE, EXPLICAR

POR QUÉ/

La copia le lleva 20 minutos.

**G: ¡Terminé! Terminé, terminé la tarea. Señor, venga, dígame si está bien, corríjame.**

D: [Se acerca y lee] Escuchar la lectura de Tupac Amaru y decir que...

**G: Esa es la segunda.**

D: Esta está mal... Separá un poco más las palabras, Gabi. Y acá ya está mal. [Señala /CONRTANTEYMMARCARLO EN/]

**G: Ah, estaba mal eso.**

D: No, te comiste...

**G: ¿Cuántas letras me comí? ¡Una banda! ¡Una banda me comí!**

D: Distes vuelta los renglones. Te los voy a escribir atrás y después los pasás.

[Lo hace y le corrige también las palabras que había copiado anteriormente, las recortadas del diario, por ejemplo, el nombre del jugador "Lorenzino", que Gabriel había escrito /LOREZINO/] Acá te faltó la "ene". [La agrega. Y agrega también la letra "a" a /LIBERTDORES/]

#### **REGISTRO 26 (MARTES 2 DE OCTUBRE DE 2012)**

Gabriel está copiando del pizarrón una lista de palabras que empiezan con la letra "c". Al llegar a "Catedral" copia /CATDRAL/.

D: [Se acerca] Mirá, te vi de refilón, ¿te comiste una letra!

**G: Borro todas, ¡malditas letras! Hágame acordar que esta letra me la meto sabe dónde, ¿no? [La corrige] Acá tiene, todo suyo. [Le da para corregir]**

#### **REGISTRO 28 (MARTES 16 DE OCTUBRE DE 2012)**

Gabriel está escribiendo por sí mismo las palabras correspondientes a determinados dibujos. Para "cocinero" escribe /COE/.

D: Es igual que "cinco", ahí está en la pared, mirá.

**G: [Copia: /COINCO/] Cocinero no dice, ¡porque estoy cansado!**

D: Te comiste dos letras nomás. Te escribo cómo va. [Le corrige]

La constante apelación a si faltaban letras o a que Gabriel identificara “las que le sonaran” desde la oralidad remitían a la escritura convencional desde un nivel de conceptualización alfabético que parecía aún no haber sido construido por él. En esa búsqueda de escribir “correctamente”, las docentes muchas veces solicitaban “recordar” para saber qué letras eran las pertinentes. Al corregir las letras faltantes manifestando que Gabriel se “comía letras”, se veía como “error” un posible proceso constructivo, sin tener en cuenta su nivel de conceptualización. Los modos de corrección predominantes tenían que ver con “completar las letras faltantes” desde la convencionalidad, a partir de la copia de las letras que se señalaban como correctas.

**REGISTRO 7 (LUNES 18 DE JUNIO DE 2012)**

Gabriel está resolviendo la fotocopia de la letra “l”. Ya hizo series de letras y pintó las que están escritas en la posición “correcta”. La docente se acerca a él para ayudarlo a colorear los objetos que empiezan con dicha letra. Le señala cada dibujo y él responde:

**G: “León”, sí. “Limón”, sí. “Estrella”, no. “Corazón”, no. “Pescado”, no...**

**Sí, no, sí, no... “Luna”, sí. “Lápiz”, no, no empieza con “le”.**

D: Mirá. “Ll”... “la”...

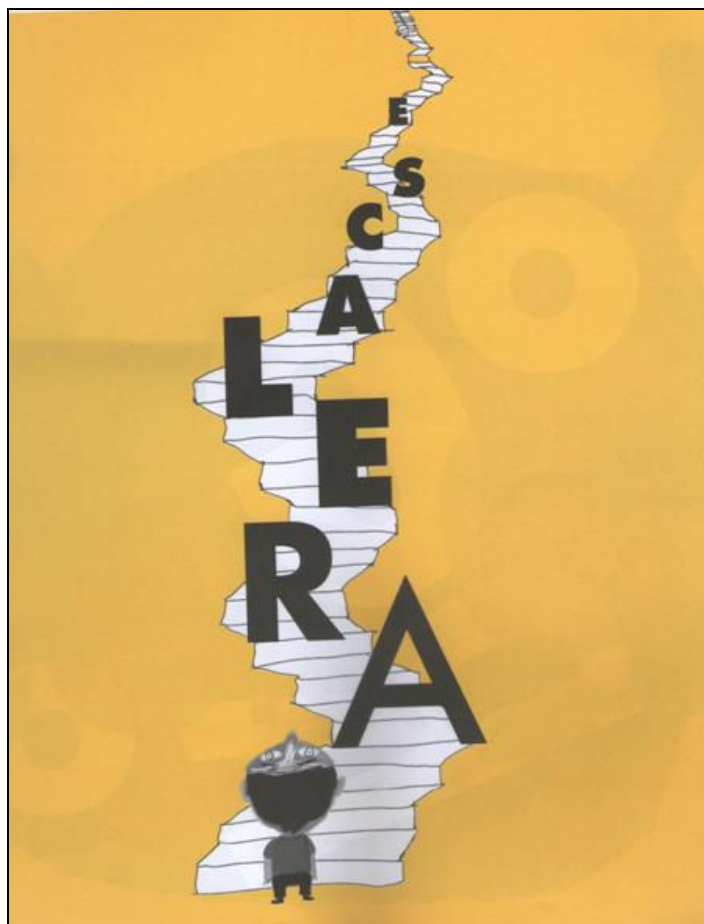
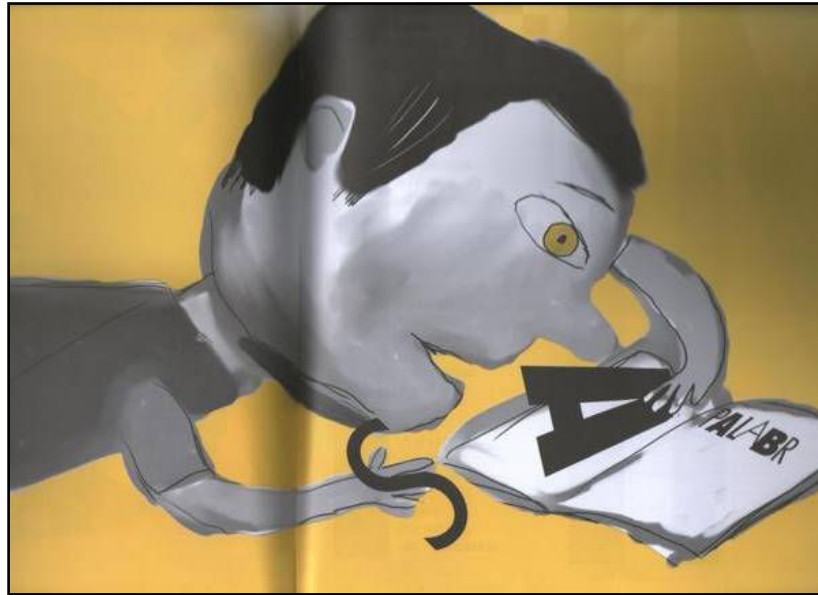
**G: No, no empieza.**

D: Llla-piz. Sí, empieza con “le”.

G mueve la cabeza. La docente le señala el que sigue. Y así continúan.

En estos fragmentos se evidencia la apelación a la identificación visual y auditiva para “darse cuenta” de las respuestas correctas a las actividades propuestas. “Mirar” o “escuchar” predominaban sobre “pensar” las relaciones entre oralidad y escritura. Esta asociación perceptiva como perspectiva que sustenta la enseñanza, parecía inscribirse en Gabriel en modos de demandar ser enseñado, en concepciones acerca de qué era necesario saber para leer y escribir, en representaciones sobre qué era leer, así como en percepciones sobre sí mismo como aprendiz, como detallaremos en el próximo subcapítulo.

### 4.3. Las demandas de Gabriel sobre la enseñanza y las marcas que esta produce en sus modos de interacción con la lengua escrita





### 4.3.1. Las demandas de Gabriel sobre la enseñanza

Las propuestas e intervenciones detalladas en el apartado anterior parecían dejar marcas en Gabriel acerca de cómo él concebía que se aprendía a leer y escribir. Se inscribían en él desde sus demandas en el aula de realizar determinadas actividades, que eran las mismas que la escuela legitimaba. Dichas manifestaciones se evidenciaban a partir de ciertos *pedidos de enseñanza* en el centro educativo, en relación con: *ser enseñado en las letras, hacer las letras que faltan, pasar a la letra que sigue, hacer sopa de letras.*

Veamos ejemplos ilustrativos de cada una de estas categorías:

#### **REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

Llegamos al centro, acomodamos las mesas.

**G: [Entra] ¡Ayer éramos tres gatos locos! [Se sienta y abre su cuaderno] Hoy no quiero leer. Hoy quiero... [Señala la fotocopia de la letra “i” que hizo la semana pasada]**

D: ¿Qué querés hoy?

**G: Pasar a la que sigue.**

**G: [Tras realizar tareas con la letra “e”] El jueves aprendemos la que falta.**

D: La que falta de tu nombre y después todo el abecedario.

#### **REGISTRO 5 (LUNES 11 DE JUNIO DE 2012)**

Gabriel sale a fumar y vuelve murmurando.

D: Vamos a hacer un juego.

**G: Pero me faltaba la última letra... ¿Cuál es?**

D: La “e”.

La docente le da un rompecabezas para armar, él comienza a resolverlo.

**G: Señor, pero hoy me tiene que enseñar la última letra.**

D: Después te la enseño.

Realiza una actividad de matemática que resuelve en varias fotocopias. Al terminar, Gabriel pega las fotocopias en su carpeta. Encuentra sueltas las fotocopias de la letra “e” realizadas la semana pasada.

**G: ¡Uy! ¡No las pegué!**

D: No importa, ponemos una hoja en el medio y las pegás.

**G: La otra seño dijo que mañana va a traer la otra letra.**

**REGISTRO 11 (MARTES 10 DE JULIO DE 2012)**

Se lee un texto sobre la Independencia en forma colectiva. La docente escribe la fecha en el pizarrón.

**G: ¡Yo no terminé con lo que me falta!**

D: Sí, terminaste.

**G: No, tengo que buscar con la “eme”.**

D: Ya lo hiciste. [Le señala cada palabra y cada imagen que recortó y copió.

Tiene en su mano la fotocopia de la letra “o”. Y copia en el pizarrón]

HOY ES **MARTES** 10 DE JULIO

1. TRABAJAMOS CON LA LETRA “O”

G copia /HOYES MARTES 10 DE JULIO

1. TRABAJMA/

Mira lo que escribió, borra y sigue escribiendo. La docente le da las dos fotocopias de la letra “o” para que resuelva.

**REGISTRO 15 (MARTES 31 DE JULIO DE 2012)**

Las docentes buscan algo en una carpeta, comentan que no está.

D: ¿Y a vos Vivi no te dio la letra “pe” para que hagas de tarea?

**G: No.**

D: Bueno, seguimos con la “ce”.

**G: No, yo quiero hacer la “pe”. No me va a hacer otra porque la “pe” viene después de la “o”.**

D: ¡Ah, mirá cómo sabés! Bueno, hacemos la “pe”.

Copia en el pizarrón: /TRABAJAMOS CON LA LETRA **P**/

Le acerca la fotocopia correspondiente y Gabriel la pega en su carpeta. Se dispone a resolverla.

Una vez que aparece la propuesta de *sopa de letras* en el registro 25 (lunes 1 de octubre de 2012), en las sucesivas clases Gabriel solicita dicha actividad, como se ve en los siguientes fragmentos:

**REGISTRO 29 (LUNES 22 DE OCTUBRE DE 2012)**

La docente le da a Gabriel la siguiente actividad: “Ordenar del número más chico al más grande en una serie de números”. Gabriel resuelve y luego la docente le corrige.

**G: ¿Puedo hacer una sopa de letras?**

La docente le dice que hoy no trajo. Gabriel pregunta si en el diario no habrá. Buscan y no encuentran.

D: Mientras vos hacés una actividad de matemática yo te hago una. Vamos a un anterior y posterior y hacemos algunas cuentitas mientras yo hago una sopa de letras.

Le da actividades de anterior y posterior y escalas de 2, 3 y 4. Le explica lo que tiene que hacer y G comienza a resolver, hasta que está lista la sopa de letras.

**REGISTRO 32 (LUNES 5 DE NOVIEMBRE DE 2012)**

Gabriel está escribiendo la fecha del día en su cuaderno.

**G: Señor, ¿hoy no traje sopa de letras?**

D: No, no traje hoy.

Comienza a mirar el diario que él mismo trajo.

**REGISTRO 47 (MARTES 4 DE JUNIO DE 2013)**

Llego al centro y están presentes Gabi y seis estudiantes más, uno de ellos con su hija.

**G: Hace mucho que no hago una sopa de letras.**

La docente le da una sopa de letras para que haga de tarea.

Los ejemplos anteriores ilustran cómo Gabriel legitimaba ciertas propuestas de enseñanza, demandando aprender cada una de las letras en orden, con sus respectivos ejercicios. A su vez, las prácticas involucradas en este tipo de propuestas inscribían en él ciertos modos de interactuar con la lengua escrita en el aula, como abordaremos en el próximo apartado.

### 4.3.2. Las inscripciones de los modos de enseñanza en la interacción de Gabriel con los textos en el aula

La enseñanza letra por letra, el tipo de actividades que cobraban centralidad en el aula y los modos de corrección consecuentes se hacían cuerpo en Gabriel en relación con modos de interpretación y producción de los textos solicitados en las propuestas. En este sentido, han sido llamativas las siguientes manifestaciones:

- Frente a un texto, *identificar y nombrar las letras que conocía, obturando la construcción de sentido* sobre el mismo. La lectura parecía ser concebida como decodificación o descifrado.
- Una alusión reiterada a identificar las *letras que se han visto* y las que no, como requisito para la lectura, desde frases como: “esta letra ya la vimos” o “esta letra no la vi todavía”. La *identificación visual de las letras cobraba centralidad como puente para la lectura y la escritura*. Gabriel aludía a la imposibilidad de lectura o escritura frente al *olvido de letras*.
- *Legitimar la copia* como motor del aprendizaje de la escritura y como tarea propia de la escuela.

Veamos algunos ejemplos que dan cuenta de ello:

#### REGISTRO 2 (MARTES 29 DE MAYO DE 2012)

Gabriel está buscando “imágenes” que empiecen con la letra “r”. Se detiene en el texto que está debajo de la imagen de una joven. El texto dice “**Rosario Ortega**” en negrita. Gabriel señala la letra “r”.

**G: Acá. [Recorre con el dedo el nombre y el apellido. La docente le pide que lo lea. Gabriel señala cada letra y lee]**

**/R/: La “erre”**

**/o/: La “a”**

**/s/: La “ese”**

**/a/: La “ge”**

**/rio O/: La “i”, la “o”, después otra “o”, después ese es una “doble be”...**

Recorta la imagen y la pega en su cuaderno junto a la de los jugadores de fútbol.

D: Bueno, ¿cómo se llamaba esa chica?

**G: Empezaba con la “erre”.**

D: Ro-sa-rio.

Gabriel, en vez de intentar interpretar los textos, se limitaba a identificar qué letras ya conocía y qué letras aún no. La lectura de textos estaba vinculada con identificar las letras conocidas. La centralidad dada a las letras y la idea de que leer era identificar las letras o decodificar parecía obturar el reconocimiento de lo que sí Gabriel sabía interpretar a partir de sus conocimientos en la vida cotidiana o las estrategias lectoras que había construido a lo largo de su vida, como se ilustra en el siguiente fragmento de la misma clase del 29 de mayo:

**REGISTRO 2 (MARTES 29 DE MAYO DE 2012)**

Se detiene en una página de publicidad de “Rodó” que dice:

30% DE DESCUENTO

y 12 cuotas sin interés

Señala /INTERÉS/.

**G: Ahora no me va a decir que no empieza con “i”.**

M: ¿Y a usted qué le parece?

**G: Es una “i”, tiene el puntito.**

M: Sí, es una “i”. ¿Y qué dirá?

**G: ¡”Treinta por ciento de descuento”!**

M: Sí, acá dice “treinta por ciento de descuento”. [Señalo la frase] ¿Y acá abajo?

**G: [Empieza a descifrar, señala letra por letra]**

/i/: “i”.

/n/: No la estudié.

/t/: “Be”... la “ge”.

/e/: la “a”.

/r/: Esta se parece a la “i” pero no es...

Se niega a realizar una anticipación y sigue buscando en el diario.

El descifrado o el intento de identificación de letras no resultaban para él una estrategia efectiva de significación de un texto (como estrategia de anticipación, por ejemplo), como se ilustra en el siguiente ejemplo:

**REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

La docente saca de su cartera tarjetas en cartulina con los días de la semana. Se los muestra a Gabriel y le pide que busque dónde dice “lunes”.

D: Lu... [Gabriel separa el que dice “LUNES”] ¿Cuál sigue?

**G: Martes.**

D: Ma...

**G: Con la “a”. [Toma las tarjetas que dicen “VIERNES” y “JUEVES”, mira ambas] Esta es la misma letra... [Señala “e”] Yo estoy buscando “martes”. [Toma la tarjeta que dice “MARTES”. Señala letra por letra]**

**/M/: La “eme”...**

**/A/: La “a”...**

**/R/: ¿La “ge”?**

La docente le muestra la fotocopia que tiene en la carpeta cuya actividad fue copiar la serie de letras “r”.

**G: ¡Ah! La “erre”. [Señala la letra “r”] ¿Doble “erre”?**

D: No, esa es la “te”.

**G: [Señala la letra “e”] La “e”... [Señala la letra “s”] Y esta, la “ese”. Pero, no dice “martes”.**

D: A ver...

**G: Pero esta no la vimos. [Señala la “t”]**

D: Es la “te”: mar-tes.

**G: Ah, sí, dice “martes”. ¿Qué tarea me van a dar hoy?**

La identificación de las letras no lo ayudaba de por sí a identificar qué día de la semana estaba escrito en el texto. Su idea de *no haber visto una letra* obturaba el intento de hacer una anticipación de lectura. Sin embargo, la “estrategia” de identificación de letras era usada como justificación de lo que él creía que decía un texto, aunque no concordara con la convencionalidad de lo que allí estaba escrito, como se muestra en el siguiente episodio:

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

Gabriel está buscando en el diario palabras que empiecen con la letra “P”. Se detiene con la mirada en una nota que tiene la foto de Boca y anuncia:

COPA LIBERTADORES 2012 ESTA NOCHE 21:30

Gabriel recorta /LIBERTADORES/. Le pregunto si sabe qué dice ahí.

**G: La recorto y le digo. [La recorta. Le vuelvo a preguntar si sabe qué dice ahí] Boca.**

M: ¿Por qué te parece?

**G: La “le”. [La señala. La pega en su carpeta y cuenta que tiene cuatro palabras con la letra “P”] Falta una. [Sigue buscando]**

La justificación de una anticipación de lectura se daba desde “la letra”; esta se constituía como central para todo lo que sucedía en el aula vinculado a la escritura o a la lectura. Los ejemplos desarrollados evidencian en Gabriel una *apelación extrema a identificar las letras*. Si las tareas habituales tenían que ver con copiar, marcar, identificar determinadas letras, frente a una nueva propuesta diferente él interpretaba que debía también *subrayar las letras*, como se ve en el siguiente ejemplo:

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

La docente reparte fotocopias sobre Tupac Amaru, fragmentos de un texto de Felipe Pigna, “¿Quién fue Tupac Amaru? Primer intento revolucionario en América”. Me pide que le lea a Gabriel. Empiezo a leer.

D: [Interrumpe] Leo yo a todos, porque están muy vagos hoy.

**G: ¡Eh! ¡Pero me estaba leyendo a mí!**

La docente lee el siguiente texto:

*José Gabriel Condorcanqui, quien tomará el nombre de Tupac Amaru, en homenaje al último Inca que en 1571 se rebeló contra los españoles. Fue un cacique peruano que encabezó en 1780 la rebelión indígena más importante. Tupac llegó a formar un ejército rebelde de ciento cincuenta mil indígenas*

*distribuidos desde el Norte argentino hasta el Ecuador.*

*Los objetivos de los rebeldes eran terminar con los abusos de los españoles que obligaban a los indios a trabajar en las minas, obrajes y plantaciones y a pagar tributos. Esta situación se había visto agravada desde que las reformas borbónicas, con su afán centralizador y recaudador, significaron un aumento de la opresión de los indígenas.*

*La rebelión obtuvo sus primeros triunfos y Tupac Amaru comenzó a aplicar un programa revolucionario: devolución de las tierras usurpadas a sus legítimos dueños, anulación de la esclavitud y los servicios personales.*

*Asustados por la magnitud y el alcance de la rebelión de Tupac Amaru y su ejército libertador, la Iglesia, el Estado, los criollos y los europeos cerraron filas para enfrentar el peligro.*

*Tras heroicos combates en los que murieron unos cien mil indígenas, el primer grito de libertad americano fue acallado y su líder detenido. Cuando se lo interrogó sobre los responsables, Tupac Amaru respondió al Visitador español: “Nosotros dos somos los únicos conspiradores: Vuestra Merced por haber agobiado al país con exacciones insostenibles y yo por haber querido libertar al pueblo de semejante tiranía. [...] Aquí estoy para que me castiguen solo, al fin de que otros queden con vida y yo solo en el castigo”.*

*El 18 de mayo de 1781, tras asesinar a casi toda su familia, las autoridades españolas sometieron a Tupac Amaru al suplicio del descuartizamiento. Cuatro caballos tiraron de sus extremidades pero no pudieron con su fuerza. Indignados, ordenaron que se suspendiera la “ceremonia” y que un verdugo completara la feroz tarea a hachazos.*

*Las partes de su cuerpo fueron colocadas en picas en las ciudades en las que había triunfado el intento revolucionario.*

La docente termina de leer y da la consigna: “Lo leen y subrayan las ideas principales. Vamos a empezar a estudiar las independencias en América Latina”.

**G: Señor, ¿esto qué hay que hacer? ¿Hay que pegarlo? [Le muestra la fotocopia]**

D: Ahora sí lo vas a leer con Marcela y le vas a decir las partes importantes que habría que subrayar.

**G: Las letras tengo que subrayar...**



Como se evidencia en los ejemplos anteriores, la lectura aparecía concebida como *identificación de letras*. Además de la demanda de *ser enseñado en las letras*, como se detalló en el apartado anterior, la justificación frente a las dificultades de interpretación de textos solía basarse en *no haber sido enseñado* en determinada letra. Parecía existir en Gabriel la creencia de que avanzar en el aprendizaje era avanzar exclusivamente en la *visión de las letras*, como se ve a partir del primer registro de clase. Él se mostraba muy atento a qué letras habían visto y qué letras aún no, como condición de posibilidad de interpretación:

**REGISTRO 1 (LUNES 28 DE MAYO DE 2012)**

D: [Señalando la palabra “Recoleta”] ¿Y acá qué dice?

G: [Señala la letra “r”] La “erre”... [Señala la letra “e”] ¿Y esta cuál es, la “a”?

D: Esta es una “e” minúscula. ¿La “erre” con la “e”?

G: “Me”.

D: No, sería “me” si fuera la “eme”.

G: ¿Es una “a”?

D: No, una “e”.

G: ¡Ah! Pero esa no la vimos todavía.

**REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

La docente escribe “GABRIEL” en el pizarrón.

G: Ya vimos la “a”, la “e”, esa no la vimos. [Señala la letra “r”]

D: Sí, la de “Riquelme”.

G: La “erre”. Después la “i”...

D: Nos toca esta, la que sigue. [Señala la letra “e” y la escribe abajo del nombre, en el pizarrón]

El *ver las letras*, *saberse las letras*, *ser enseñado* en las letras, era el canal central para aprender a leer y escribir. Así se aprendía para él: conociendo/viendo letra por letra, copiando y aprendiéndola de memoria. En este sentido, Gabriel demandaba permanentemente la copia en el aula, la cual se legitimaba como si la misma fuera la estrategia necesaria para apropiarse del sistema de escritura. Esta era la particularidad de su interacción con los textos en el aula. Pero a la vez, esta centralidad dada a las letras y a saberlas de memoria, vinculada a las correcciones

frecuentes sobre la omisión de letras, parecían marcar modos de verse a sí mismo como aprendiz, lo que abordaremos a continuación.

### 4.3.3. La inscripción en la visión de sí mismo como aprendiz, lector y escritor

¿Cómo parecían inscribirse los modos de enseñanza y los consecuentes modos de corrección en la visión de Gabriel sobre su proceso de aprendizaje? Parecían incidir en una determinada visión de sí mismo como aprendiz y como lector y escritor, que aquí se ilustran:

- Instalándose la *inseguridad* acerca de sus propias producciones o capacidad de resolución de producciones escritas o de interpretaciones de textos, inhibiéndose o rechazando propuestas de lectura y de escritura por sí mismo.
- Estando *pendiente de la aprobación o no del adulto* sobre las validez de las mismas, sobre lo “correcto o incorrecto” de sus producciones.
- Apareciendo en algunas oportunidades *desesperación y enojo frente al enigma de las letras*, construyéndose una *imagen desvalorizada de sí mismo*.
- Al mismo tiempo, y en forma paradójal, cuando resolvía *correctamente* las actividades de asociación de idénticos o copia (sopa de letras, buscar palabras que empezaran con una letra o copiar la serie de letras), *su visión de sí mismo como aprendiz adquiriría seguridad y confianza*, manifestando “avanzar a pesar de todo” o así “aprender volando”.

Veamos algunos ejemplos:

#### REGISTRO 3 (LUNES 4 DE JUNIO DE 2012)

Gabriel está realizando un ejercicio de descomposición del número 8. Deja ocho lápices en la mesa y separa dos hacia el centro. Va agrupando y colocando el sacapuntas en el medio. Cuenta uno por uno cuánto le queda en cada grupo y escribe. Su producción para el número 8 es:

/ ---3+5  
 8 ---4+4  
 ---2+6/

**G: [Me mira] ¿Está bien?**

M: ¿Vos qué pensás?

**G: No sé si está bien.**

M: Fijate, controlá si cada cuenta te da ocho.

Agarra la goma.

M: Esperá, Gabi. ¿Por qué lo querés borrar?

**G: Porque está mal.**

M: ¿Por qué está mal?

**G: Porque muchas veces me equivoco con las letras.**

M: Con las letras. Y estos...

**G: Son números, pero siempre me equivoco.**

M: A ver, fijate si lo que pusiste cada vez te da 8 o no.

Cuenta con los dedos y cada una le da 8.

M: Está perfecto lo que hiciste, Gabi.

**G: Yo pensé que estaba mal...**

Un rato más tarde, le pregunto a Gabi si le gusta leer.

**G: Más o menos.**

M: ¿Por qué?

**G: Porque me cuestan muchas letras.**

M: Pero yo vi el otro día que leías muchas cosas del diario.

**G: Sí, las letras de mi nombre, pero otras no las vi todavía. [Me muestra la fotocopia de la letra “i” en su cuaderno, la actividad que realizó la semana pasada]**

#### **REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

Tras la corrección de la docente de la copia de Gabriel, él pregunta y afirma:

**G: ¿Cuántas letras me comí? ¡Una banda! ¡Una banda me comí!**

#### **REGISTRO 15 (MARTES 31 DE AGOSTO DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón:

2. BUSCAMOS EN EL DIARIO PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA P

Gabriel copia /DIARO/ y /EMPIECN/. La docente le corrige, agregándole las letras.

**G: Dos letras me comí.**

La inseguridad se manifestaba en Gabriel pensando que “resolvía mal”, desde el fundamento de que habitualmente “se comía letras”, o porque “no le salían las letras” o porque “las había visto pero se las había olvidado”. Era muy fuerte la visión de Gabriel de que todo “lo hacía mal”. En este sentido, la inseguridad acerca de su capacidad de resolución de producciones escritas lo llevaba a estar pendiente en forma permanente de la mirada de la docente, de su aprobación sobre lo realizado:

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)<sup>82</sup>**

La docente escribe en el pizarrón para que Gabriel copie:

2. ESCUCHAR LA LECTURA DE  
TUPAC AMARU Y DECIR QUÉ  
CONTENIDO TE RESULTA

IMPORTANTE Y  
MARCARLO EN  
EL TEXTO

3. DICTARLE A TU COMPAÑERO  
¿CUÁNDO Y CÓMO TE HICISTE  
INDEPENDIENTE? Y SI CREÉS QUE  
NO TE INDEPENDIZASTE, EXPLICAR  
POR QUÉ

Gabriel copia letra por letra, respetando los bordes del pizarrón. Escribe en su carpeta:

/2. ESCUCHAR LA LECTURA DE  
TUPACA MARU Y DECIR QUE

---

<sup>82</sup> El lector notará que se repiten algunos registros como ejemplos de diversas categorías. Esto es propio del Método Comparativo Constante: la posibilidad de que un referente empírico ilustre más de una categoría, según la dimensión analizada.

CONRTANTEYMMARCARLO EN

IMPORTANTEY MARCARL/

Mira lo producido y lo escrito en el pizarrón varias veces:

**G: Esto ya lo escribí, lo escribí dos veces...**

Borra /MARCARL/ y sigue abajo:

/EL TEXTO

3.DICTARLE A TU COMPAÑERO

CUANDO Y COMOT HCI/

Mira el pizarrón y agrega la letra “i” entre la “h” y la “c”:

/HICISTE/ [Dibuja una flecha]

Mira el siguiente pizarrón.

**G: ¿Todo eso me falta? [Mueve los dedos. Sigue escribiendo]**

/INDEPENDIENTESYSICREES QUE

NO TEINDEPENDIZASTE, EXPLICAR

POR QUÉ/

**G: ¡Terminé! Terminé, terminé la tarea. Señor, venga, dígame si está bien, corríjame.**

**REGISTRO 28 (MARTES 16 DE OCTUBRE DE 2012)**

Gabriel resuelve una sopa de letras. Señala la palabra “BOMBERO”.

**G: Dígame si está bien. De acá hasta acá. [Señala la palabra de un extremo a otro]**

D: Sí, “bombero” dice ahí, perfecto. Te confundís porque está en imprenta mayúscula y estas de arriba en minúscula.

**G: Sí.**

A su vez, esta inseguridad se plasmaba en el rechazo o inhibición frente a propuestas de lectura y escritura por sí mismo, como se evidencia en los siguientes registros:

**REGISTRO 17 (LUNES 13 DE AGOSTO DE 2012)**

Gabriel está trabajando en la consigna: “Escribí como puedas los siguientes dibujos”. Tiene el dibujo de un ojo, un ananá, uvas. La docente le dice que es importante que se diga la palabra en voz alta y que la escriba como le parezca.

D: Tenés que largarte a escribir, reconocer las letras que tienen las palabras, animarte a escribir, no importa si te faltan letras, yo te las escribo si faltan.

**G: Señor, ¿lo puedo hacer yo en mi casa solo?**

D: Sí.

**G: Sí, lo voy a hacer solo, a ver si se me ocurre alguna letra. Estoy cansado ya.**

A la semana siguiente, lo trae resuelto convencionalmente.<sup>83</sup>

**REGISTRO 29 (LUNES 22 DE OCTUBRE DE 2012)**

La docente corrige la sopa de letras realizada por Gabriel, se fija qué palabras ya encontró y cuáles faltan.

D: “Canillita”, “cocinero”, “albañil”, “plomero”, “niñera” y “arquitecto”. Faltan “bombero” y “taxista”.

**G: Están marcadas.**

D: ¿Dónde?

**G: [Agarra el papel, cuenta las palabras, se da cuenta de que faltan y resopla] Hay seis marcadas.**

D: Claro, y son ocho.

**G: ¿Cuáles me confundí yo?**

D: Te falta esta y te falta esta. [Señala las palabras “bombero” y “taxista” en las referencias] Mirá, vamos a pintarlas todas.

La docente pinta las palabras de referencia y las de la sopa de letras del mismo color y le lee.

D: Arquitecto...

**G: Acá [Señala “NIÑERA”]**

<sup>83</sup> Dado el proceso que identificábamos en el aula, tuvimos el supuesto junto con las docentes de que lo había resuelto con ayuda.

D: No, acá abajo la marcaste. [Le señala “ARQUITECTO”] Y acá tenés “niñera”... ¿Ves que la tenés marcada? [Se la señala] Y ahora te faltan “taxista” y “bombero”.

**G: Yo pensé que había terminado. [Resopla]**

Roxana, una compañera, le señala dónde dice “taxista”. Gabriel la marca en la sopa de letras pero en las referencias pinta “BOMBERO”.

M: ¿Qué dice ahí, Gabi? [Señalo “BOMBERO”]

**G: No sé, no sé leer.**

Desde los primeros registros de aula, se hizo evidente la angustia de Gabriel, el cansancio o el aburrimiento en diversas actividades de lectura y escritura, ya sea por no terminar de comprender las consignas, por considerar difíciles las propuestas, por “no encontrar las letras solicitadas”, por “olvidarse las letras”. En síntesis, manifestaba *desesperación, aburrimiento y enojo frente a las letras*:

#### **REGISTRO 2 (MARTES 29 DE MAYO DE 2012)**

Gabriel empieza a resolver la actividad: “Buscar imágenes que empiecen con ‘erre’”.

**G: [Termina de mirar un diario entero, página por página] Acá no hay nada, ya me cansé de buscar.**

La docente le da otro diario y él sigue mirando y buscando.

Más tarde cambia la consigna: “Buscar palabras que empiecen con ‘i’”.

**G: [Empieza a pasar el diario, página por página]; Esto es como jugar a las figuritas!**

Gabriel corta la palabra “ladrón”. La coloca al lado de “ilusión”, palabra que había encontrado previamente.

**G: [Se agarra la cabeza] ¡No!**

M: ¿Qué pasa?

**G: Esta, esta... ¿es una “i”? [Señala la letra “I” con angustia]**

M: Es parecida, pero es una “e”. ¿Viste que hay letras en mayúscula y en minúscula? Esta es una “e” minúscula, parecida a la “i”. ¿Sabés qué dice ahí?

**G: ¿Qué?**

M: “Ladrón”.

G la deshecha al centro de la mesa.

**REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)**

Gabriel escribe la letra “u” como faltante para “taza” en T\_ZA.

D: Sería “tu”.

**G: ¿Está en alguna de estas? [Señala la lista de vocales escritas en su cuaderno]**

D: Sí, estas son las vocales. Está en una de estas.

**G: ¿Y con esta? [Señala la “o”]**

D: “To”.

**G: ¿Y con esta? [Señala la “i”]**

D: “Ti”.

**G: Y, yo pongo la “i”. [Escribe /N/]**

D: No, esa no va. Hay letras que juntas no tienen sonido, no las podemos pronunciar.

**G: ¡Me aburrí! [Deja el lápiz]**

D: ¿Por qué, Gabi? Ta... es la “a”.

**REGISTRO 15 (MARTES 31 DE JULIO DE 2012)**

Gabriel está completando las vocales faltantes en diversas palabras. Para “payaso” la docente escribe: P \_ Y \_ S \_. Gabriel completa: POYES\_

**G: ¿Acá qué quiere decir, a ver? Digamé.**

D: Poye... ahí no va la “o”

**G: ¿Está segura que no va la “o”?**

D: Paaaa...

**G: Acá va la “a”.**

D: No la querés a la “a”, Gabi, y está en casi todas las palabras.

**G: No, a la “a” no. [La escribe]**

D: Pa-ye-so.

**G: ¿Qué, no iba la “e”?**

D: Pa-ya... otra “a”, la que no te gusta.

**G: No sé por qué odio la “a”.**



**REGISTRO 16 (MARTES 7 DE AGOSTO DE 2012)**

Gabriel está buscando palabras en el diario que empiecen con la letra “F”. Señala /Freud/, mira el pizarrón (en el que está escrita la /F/), asiente y la recorta. Sigue buscando y recorta /facebook/. Está por recortar /tiempo/ y la docente le dice:

D: Mirá, esa es la “te”.

**G: ¿Y esta no es? [Señala /turistas/]**

D: Otra “te”.

**G: Faltan dos, faltan dos letras... [En referencia a que tiene que buscar cuatro palabras que empiecen con la letra “f” y tiene dos]**

D: Palabras, no letras.

**G: Palabras, letras, es lo mismo. [Sigue buscando] Es demasiado jodida esa letra, ¿eh? La próxima dígame cuáles son las vocales que faltan y...**

**REGISTRO 26 (MARTES 2 DE OCTUBRE DE 2012)**

D: ¿Cómo se llama la estación de subte en la que trabajás?

**G: Catedral. ¿Cómo se escribía? ¿Cómo era que se escribía? ¡Y eso que la veo todos los días! ¡Me olvidé todas las letras!**

Gabriel pide copiar la lista de palabras con la letra “c” que fuimos copiando en el pizarrón. Al llegar a “Catedral” copia /CATDRAL/. Se acerca la docente:

D: Mirá, te vi de refilón, ¡te comiste una letra!

**G: Borro todas, ¡malditas letras! Hágame acordar que esta letra me la meto sabe dónde, ¿no? [La corrige] Acá tiene, todo suyo. [Le da para corregir]**

**REGISTRO 28 (MARTES 16 DE OCTUBRE DE 2012)**

Gabriel termina de resolver la sopa de letras con palabras relativas a oficios. La docente le da una actividad en la que tiene que unir el dibujo de un oficio con su herramienta y después escribir por sí mismo el nombre del oficio.

El primer oficio es “bombero”. Gabriel la tiene marcada en la sopa de letras. Le digo que “bombero” empieza como “boca”, que con esa pista puede encontrar dónde está escrito en la sopa de letras.

Abre su cuaderno y señala el escudo de boca con el texto /CABJ/. La docente le dice que ese es el escudo pero que “boca” dice en la palabra pegada al lado.

Gabriel mira /BOCA/ y busca en la sopa de letras que coincidan todas las letras de las palabras. Le recuerdo que solo coincide el inicio de las dos: “boca” y “bombero” empiezan igual. Se queda señalando /médico/ en la sopa de letras. La docente le muestra dónde dice “bombero”.

**G: [Mientras la copia] Es que me marean las letras.**

Al mismo tiempo que se vislumbraba esta *desesperación* y este *enojo* frente a las letras, se hizo evidente lo que dimos en llamar una “inscripción paradójal”: aparecía con fuerza en él seguridad y confianza sobre su proceso de aprendizaje frente a las actividades asociativo-perceptivas. Cada vez que Gabriel resolvía correctamente las actividades de asociación (sopa de letras, buscar palabras que empezaran con una letra o copiar la serie de letras), su visión de sí mismo como aprendiz era muy positiva, y manifestaba “avanzar a pesar de todo” o percibía que “aprendía volando”. Parecía construir una idea acerca de que cuantas más actividades de este tipo realizara, cuanto más copiara, más rápido iba a aprender:

**REGISTRO 15 (MARTES 31 DE JULIO)**

Gabriel señala en el diario que trajo la noticia acerca de la acusación de robo de joyas a Moria Casán.

**G: Era todo mentira. Apareció Moria en el programa de Tinelli. [Mira las hojas de la carpeta que le quedan en blanco] A pesar de todo estoy avanzando bastante... Cuando termine todo...**

Comienza a buscar palabras en el diario con la letra “p”: “para”, “presidenta”, “prevenir”. Hojea el diario, se detiene en la palabra “propone”, mira las que ya encontró una y otra vez y la recorta.

**G: ¿Cuántas dijo?**

D: No dijimos cuántas, pero cinco está bien.

**G: [Se detiene en “para”. Mira y compara con las que ya recortó] Esta ya está.**

D: ¡Bien, Gabi!

**G: Cuando uno quiere aprender, aprende volando... Lo que pasa es que las vacaciones me hizo bien. No veía la hora de que empezara la escuela.**

Se producía una inscripción en este entramado en cuanto a cómo se sentía Gabriel dentro del aula: por un lado, *desesperado, angustiado y enojado frente a las letras* y al mismo tiempo, *sacralizando, obteniendo confianza y seguridad con respecto al reconocimiento de las letras*, legitimando y demandando ser enseñado de esa manera. Un camino laberíntico que parecía no encontrar salida.

## Recapitulación

### DIARIO DE RUTA, MAYO DE 2012

El primer día que conocí a Gabriel, frente a la pregunta de qué era lo que más le gustaba de la escuela, me dijo: “Aprender a leer y escribir, pero me cuesta”. Casi siempre era el primero en llegar al centro de alfabetización, preguntando por la tarea a realizar. Todos los días traía a la escuela varios diarios de distribución gratuita, los desplegaba sobre la mesa y comentaba las noticias del día, señalando en forma pertinente dónde estaban escritas dichas noticias y las fotos que las acompañaban. Pero al momento de producir en el aula, se limitaba a nombrar las letras (muchas de las cuales aún desconocía); su práctica predominante era el descifrado, estrategia que no lo ayudaba a dar sentido a los textos, a construir significado a partir de los mismos. Más allá de compartir las noticias o de abrir el diario y leer espontáneamente, por ejemplo, “30% de descuento” en una publicidad, frente al pedido de lectura su respuesta era: “La ‘i’, la ‘ge’, esta letra no la vi... no sé qué dice”. En el aula solo copiaba y ante el pedido de interpretación de los textos decodificaba sin intentar dar sentido, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo diciendo: “Esta letra no la vi”, “No recuerdo cómo se escribe”. Me preguntaba: ¿qué representaciones tendrá Gabriel sobre el aprendizaje y sobre la lectura y la escritura, que están restringiendo sus procesos de apropiación de la lengua escrita? ¿Cuál será el origen de esta centración en “ver las letras”? ¿Por qué este *culto a las letras*?

Como pudimos mostrar en el primer apartado de este capítulo, Gabriel actuaba como lector en numerosas ocasiones en el aula: opinaba sobre las noticias del día, exploraba los textos, realizaba anticipaciones de lectura, preguntaba para corroborar u obtener información, compartía textos con otros. Sin embargo, las propuestas de

enseñanza predominantes vinculadas a la lectura y la escritura estaban referidas a la *enseñanza letra por letra* desde actividades que apuntaban a la *asociación perceptiva*. El foco estaba puesto en enseñar todas las letras y sus sonidos correspondientes, como puente para la apropiación del sistema de escritura. Las letras eran presentadas una por una, a través de fotocopias de textos infantiles creados para tal fin, con actividades predominantes de identificación visual, identificación auditiva y trazado de la letra en una serie. La centralidad dada a las letras se daba en el tipo de consignas y actividades que proponían las docentes, en el modo de corrección de las producciones o interpretaciones de Gabriel, pero también en lo que Gabriel pedía como tarea propia de la escuela: Gabriel demandaba *ser enseñado en las letras*, legitimaba estas propuestas de enseñanza como vías para aprender a leer y escribir: *ver las letras, saberlas de memoria, copiar*.

Desde mi perspectiva teórica, esta modalidad de enseñanza permitía aprender las letras de memoria y sus sonidos correspondientes, identificar las letras por su “forma” y “nombre”, pero obturaba la apropiación genuina del sistema de escritura y del lenguaje escrito por parte de Gabriel, dejando por fuera sus conocimientos construidos a lo largo de su vida, sus estrategias lectoras, los textos que reconocía de memoria, la posibilidad de compartir conocimientos sobre la cultura escrita (como el comentar noticias, por ejemplo) y sobre todo, la posibilidad de pensar las relaciones entre oralidad y escritura, que posibilitaran la construcción progresiva de lo que las marcas gráficas representan. Contribuía a construir la idea de que leer es deletrear y de que escribir implica la memorización de un código, además de favorecer la idea de una lectura y escritura por fuera de prácticas sociales, significativas, comunicativas. Esta modalidad de enseñanza legitimaba un modo de pensar la lectura, la escritura, de cómo aprender a leer y escribir, además de una imagen de lector y escritor asociada al error y a la dificultad por el “olvido” de letras o el “comerse letras”.

La categoría *culto a las letras* comenzó a tomar forma en mi mente y se construyó desde esta base empírica, ya que me permitió enlazar las diversas dimensiones, categorías y propiedades desarrolladas en el presente capítulo (la dimensión de las propuestas de enseñanza sobre la lectura y la escritura con sus respectivas categorías y propiedades, con la dimensión de cómo las mismas se inscribían en Gabriel, con

sus respectivas categorías y propiedades). Comencé a pensar que existía un *culto a las letras* en la enseñanza, a la vez que Gabriel ejercía un *culto a las letras* en sus demandas, en un proceso de retroalimentación mutua. Dicha categoría me permitía nombrar la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que Gabriel demandaba que se le debía enseñar.

¿Qué implicaba este *culto a las letras*? Determinadas propuestas de enseñanza con respectivos modos de corrección e intervenciones didácticas y cómo las mismas parecían inscribirse en Gabriel desde su visión acerca de cómo debía *ser enseñado* para aprender a leer y escribir, lo que él mismo explicitaba a partir de determinadas demandas de actividades y modos de producción e interpretación de textos en el aula. El *culto a las letras* parecía incidir también en la visión de sí mismo como aprendiz, lector y escritor. Gabriel siempre quedaba ubicado en el lugar del error *por comerse las letras*, lo que reforzaba cierta *imagen negativa de sí mismo*. Pero a la vez, la copia y el reconocimiento de letras iguales, al ser actividades que no le demandaban conflicto, le devolvían una *imagen de avance* como aprendiz, una *imagen positiva de sí mismo*.

En síntesis, el *culto a las letras* como proceso didáctico implicaba la enseñanza *letra por letra* desde la asociación perceptiva:

- En actividades de lectura, a través de la presentación de cada letra por su nombre y forma gráfica, su identificación visual en palabras u oraciones, su reconocimiento auditivo a partir de verbalizaciones de las docentes.
- En actividades de escritura, su trazado en series, el completar palabras con letras faltantes, el escribir las letras que se “escucharan” a partir de las verbalizaciones de las educadoras.

A su vez, los modos de corrección consecuentes implicaban el marcar errores por similitudes gráficas, por omisión de letras y el apelar a *revertir los errores* a través de *mirar, escuchar, recordar*.

La lectura y la escritura se inscribían en el espacio educativo aisladas de las prácticas mismas en las que son ejercidas en la vida cotidiana, de su contexto social, cultural, funcional, comunicativo.

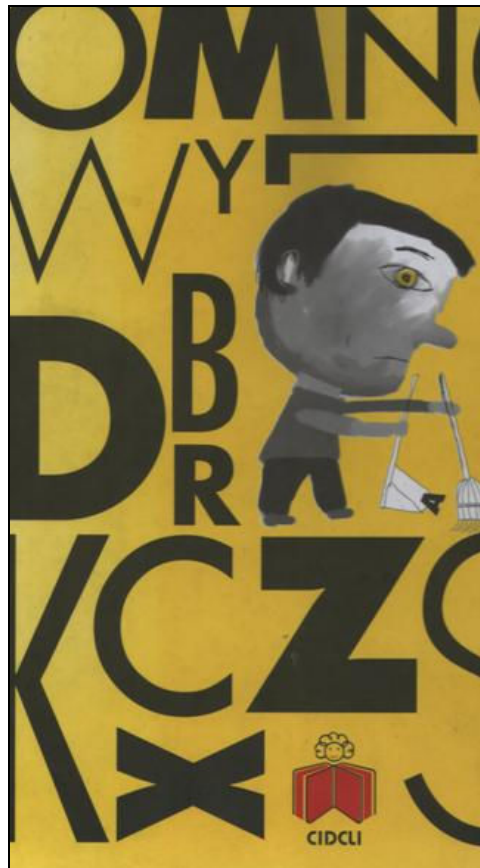
El *culto a las letras* como proceso psicosocial parecía incidir en:

- La concepción de Gabriel de lo que era leer y escribir, limitada a *saber todas las letras de memoria*, vinculada a la *copia* y la *memorización*. Se legitimaba esta modalidad como propia de lo que la escuela debía enseñar.
- La visión de Gabriel sobre el error: el *comerse letras*, *confundirse letras*, estaba *mal*, era *equivocarse*, obturándose la posibilidad de “leer” las escrituras “no convencionales” de Gabriel desde niveles de conceptualización anteriores al nivel alfabético de escritura.
- La visión de sí mismo como aprendiz, *desvalorizada*, *empobrecida*, *culposa por no “saber todas las letras”*.
- Pero a la vez, en un *juego paradójal*, la copia y la búsqueda de idénticos como ejercicios que le daban seguridad y la sensación de que así iba a avanzar, por lo que continuaba demandándolos.

El *culto a las letras* entraba en contradicción con los comportamientos lectores de Gabriel que se han ilustrado en las escenas del aula que van “más allá” de las propuestas de actividades específicas de lectura y escritura, al inicio del presente capítulo. A su vez, contradecía mi modo de pensar la enseñanza desde la perspectiva de las prácticas del lenguaje. El sentido social de la escritura y el otorgar sentido como acto propio de una práctica lectora, recuperando los conocimientos construidos por Gabriel, no estaban presentes en el aula en las propuestas de enseñanza al inicio del trabajo en terreno. Este fue un camino que comenzamos a andar junto con las docentes, mientras yo intentaba comprender el maravilloso *enigma* al que Gabriel me enfrentaba.

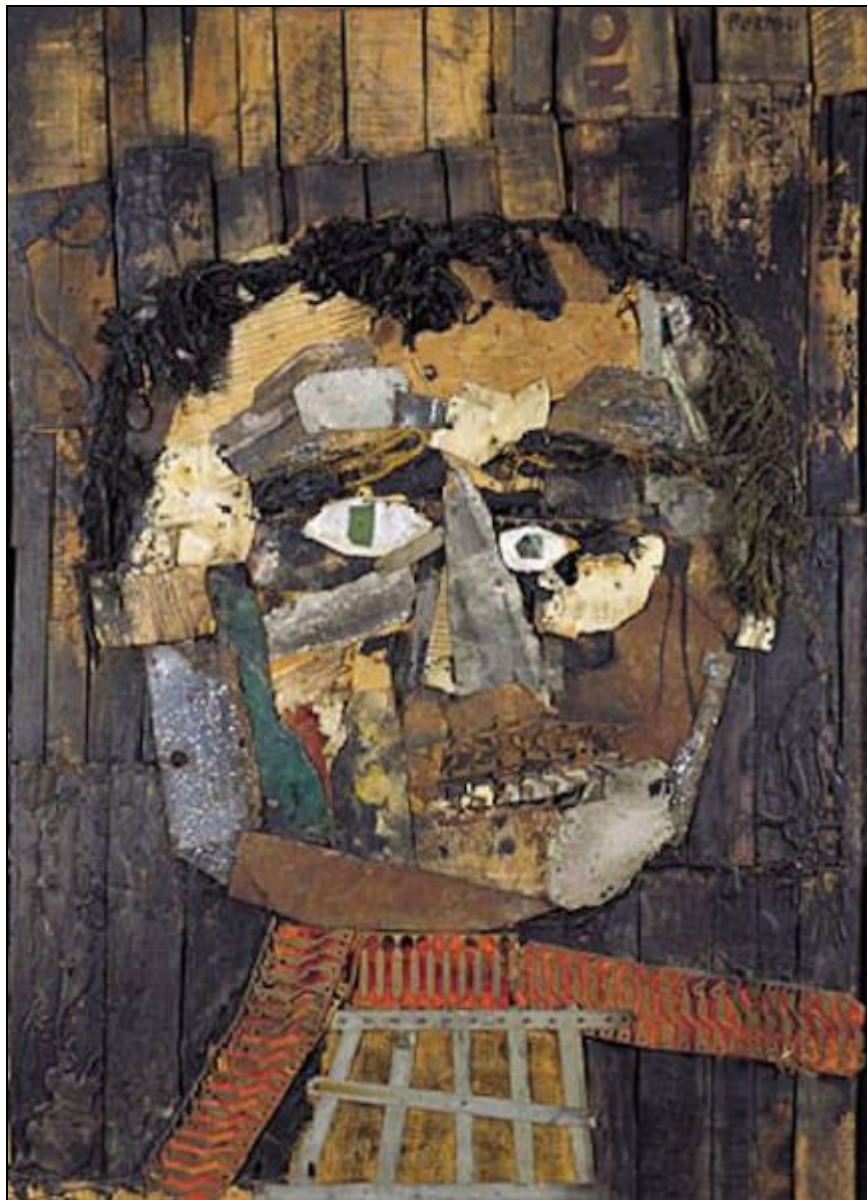
**DIARIO DE RUTA, JUNIO DE 2012**

El camino parecía volver siempre en forma circular al *culto a las letras*... ¿Cómo buscar nuevas vías que pudieran constituir movimientos diferentes? Las docentes comentaban que Gabi había llegado al centro demandando esta forma de ser enseñado... ¿Qué *marcas* de su historia habrían influido en ello? ¿Qué haría en su trabajo? ¿Cuáles serían sus niveles de conceptualización más genuinos que podría reconocer a partir de una entrevista clínica? Todos desafíos a seguir en el tránsito de construcción de la evidencia empírica...



# [CAPÍTULO 5]

## LA HISTORIA DE GABRIEL Y SUS *MARCAS DE EXCLUSIÓN*





**E**l capítulo anterior da cuenta de *marcas de enseñanza* que parecían provocar fuertes efectos en la construcción de ideas acerca de lo que era la lectura y la escritura para Gabriel. Pero, ¿quién era Gabriel? ¿Cómo había sido su historia? ¿Qué prácticas lectoras y escritoras habría construido a lo largo de su vida? ¿Qué experiencias escolares habría transitado? Estas eran preguntas que necesitaba responder, para conocer un poco más acerca del impacto de toda una historia en sus modos de pensar la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, la lectura y la escritura. Como ya se ha compartido en la primera parte de esta tesis, sostenía el supuesto fuerte, producto de la tesis de maestría, de que las *marcas de exclusión* dan cuenta de marcas de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del “fracaso” y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. ¿Cuáles serían estas marcas en Gabriel, en relación a trayectorias familiares, migratorias, laborales, educativas? ¿Qué efectos tendrían sobre su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles habrían sido los motores de búsqueda de esta chance educativa? ¿Qué esperaba de la escuela? ¿Cuáles serían sus deseos a futuro? Estas preguntas emergían con fuerza, como motor para deshilvanar de a poco las hebras de la trenza.

#### DIARIO DE RUTA, JULIO DE 2012

En el marco de mis impactos acerca de cómo se estaba enseñando a Gabriel a leer y escribir y cómo él demandaba determinado tipo de enseñanza, comencé a compartir con las docentes mi modo de pensar la lectura, la escritura, los procesos de aprendizaje en adultos, la enseñanza desde la perspectiva de las prácticas del lenguaje. El grupo estaba trabajando sobre autobiografías, escribiendo cada uno la propia, menos Gabriel, quien seguía conociendo letra por letra y buscando palabras con dichas letras en el diario. Fue así que propuse a las docentes hacer a Gabi una entrevista sobre su vida; por un lado por él, para que no se perdiera ese trabajo de reconstruir la propia biografía, pero también como aporte para mi tesis para analizar los procesos psicosociales. Gabriel podía contar su biografía a través mío, yo podría grabarla y luego

escribirla para él, para que la conservara como texto propio. Compartí la idea primero con las docentes y ellas aceptaron con ganas, diciendo que “no lo habían pensado”. Realicé entonces una entrevista en profundidad reconstruyendo la biografía de Gabriel. Yo no tenía previsto hacerlo de esta manera, aunque fue parte del devenir de la investigación. Le propuse a Gabriel que él me contara su autobiografía, pero en vez de escribirla como hacían sus compañeros, yo podía grabarla, transcribírsela y traérsela al centro después de las vacaciones, así él la conservaba por escrito. Gabi aceptó y así lo hicimos.

En este marco, el presente capítulo describe aspectos centrales de la vida de Gabriel, tal como fue contada por él en la entrevista autobiográfica, en articulación con otros momentos en los que él ha relatado su historia, ya sea en observaciones de clases como en sesiones de retroalimentación.<sup>84</sup>

Se analizan las *marcas de exclusión* que se entrelazan en la actualidad con su proceso de apropiación de la lengua escrita, las condiciones materiales de existencia en las que ha crecido y en las que se encuentra, que dejan huellas en el modo de verse a sí mismo como sujeto, aprendiz, lector y escritor. Marcas que constituyen procesos psicosociales que pueden obturar o habilitar procesos de demanda y modos de concebir el mundo lector y escritor.

Las dimensiones de análisis de la historia de Gabriel han tomado forma a partir de la caracterización de su trayectoria familiar, laboral, de migración y escolar, ya trabajadas en el Proyecto UBACyT marco de esta tesis.<sup>85</sup> A su vez, se han identificado puntos de inflexión en su vida, que han marcado cambios sustantivos en el reconocimiento de necesidades y la orientación hacia ciertos satisfactores, retomando el trabajo de tesis antecedentes, parte también del proyecto marco (Llosa, 2010; Sirvent y Llosa, 2011).

---

<sup>84</sup> Nuevamente se desafían dimensiones temporales en la escritura, ya que, si bien la realización de la entrevista de vida se realizó a los dos meses de comenzado el trabajo en terreno, en el mes de julio, los análisis de los datos que fueron recabados posteriormente en las sesiones de retroalimentación y en nuevas observaciones de aula, permitieron enriquecer el fichado de categorías iniciales, en un proceso espiralado y recursivo propio del Método Comparativo Constante, como se ha detallado en el capítulo de **decisiones metodológicas**.

<sup>85</sup> Ha sido detallado tanto en la **situación problemática** como en los capítulos de **antecedentes** y **enmarcamiento conceptual**.

El/la lector/a se encontrará con numerosas citas de las entrevistas de Gabriel, desde una decisión que se vincula a poder compartir su historia desde su propia voz y forma de “contarse”. Es la vía que encontramos para poder dar la mayor cercanía posible a su sentir.

La recapitulación final intenta interpretar de una manera holística grandes etapas en la vida de Gabriel, la caracterización y el cambio producido en sus condiciones de existencia, los aprendizajes sociales percibidos por él, y cuáles son las marcas que estarían entramadas en su proceso de alfabetización, en relación con su visión de la escuela, de sus expectativas puestas allí y de las ideas de sí mismo como aprendiz.

La historia de Gabriel se enmarca entre dos **didascalias**:

- La primera de ellas, anterior a la historia de Gabriel, refiere a historias de la escritura que dan cuenta de cómo los sistemas de escritura son construcciones sociales entrelazadas con situaciones de poder y dominación.<sup>86</sup>
- La segunda, ubicada tras la historia de Gabriel, recupera testimonios de múltiples personas que no han accedido a la lectura y la escritura, que dan cuenta de mismas vivencias, marcas, sentires, en relación a dicha carencia.<sup>87</sup>

La primera **didascalia** da cuenta de procesos de exclusión social involucrados con la construcción de sistemas de escritura, mientras que los testimonios que conforman la **didascalia** final aportan a pensar cómo dicha exclusión se involucra en situaciones concretas de vida que restringen la apropiación del sistema. La primera, da cuenta de determinados contextos sociohistóricos como marco de posibles construcciones “personales” de nociones y conocimientos acerca de la lectura y la escritura, en función de nuestro posicionamiento con respecto a la perspectiva psicosocial, referida al análisis del procesamiento de aspectos estructurales (económicos, políticos, sociales) de un determinado contexto sociohistórico, en las

---

<sup>86</sup> Han sido recopiladas en el proceso de escritura de la propia tesis de maestría, en la primera estancia de investigación obtenida en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Kurlat, 2011).

<sup>87</sup> Dichos textos me han llegado tanto en la primera estancia en el CREFAL, como en la segunda, dedicada específicamente a la tesis doctoral, durante el año 2013.

representaciones de los sujetos y grupos sociales sobre la realidad. Conceptos, ideas, percepciones sobre sí, significados y actitudes que se han ido construyendo en las personas como producto de su interacción con el mundo y del impacto de los saberes cotidianos de “sentido común” que han internalizado. Ambas **didascalias** intentan tender el puente “psicosocial”: la historia social de la escritura enmarcando la historia de Gabriel, con el **epílogo** de historias individuales que confluyen en un sentir social.

La historia de Gabriel da cuenta de los impactos e internalizaciones producto de una vida dramática. Un Gabriel que puede ser ejemplo de numerosos Gabrieles en las sociedades actuales, quienes construyen testimonios individuales bajo el manto de poder que conlleva la **Historia de la escritura**.



# HISTORIAS DE LA ESCRITURA



---

<sup>88</sup> Las historias de la escritura que conforman la presente didascalia han sido reconstruidas a partir de múltiples fuentes bibliográficas que se describen en cada caso y han tomado la forma inicial de correos electrónicos enviados a mis seres queridos durante mi primera estancia de investigación en el CREFAL para la elaboración de la tesis de maestría, entre septiembre y noviembre de 2011. He decidido recuperarlas para esta tesis con una nueva función: mostrar el carácter histórico político en la construcción de los sistemas de escritura.

[ Las escrituras de uso social son objetos culturales que  
cargan con las huellas de su propia historia. ]

EMILIA FERREIRO, "Comprensión del sistema alfabético de  
escritura"

## I. LA ESCRITURA PROHIBIDA<sup>89</sup>

Para Platón el aprendizaje de la escritura era el “aprendizaje del arte de las letras”, pero había que oponerse a él, ya que la escritura crearía el olvido en las almas, matando la memoria. Confiándose en los eternos caracteres escritos, los hombres no se acordarían de sí mismos...

Los galos, quienes conocían la escritura, no la utilizaban porque le temían...

Para San Agustín, Aristóteles, Hegel, Voltaire y Rousseau, la escritura era una “infidelidad” a la lengua oral...

Los druidas, casta de sacerdotes, tenían prohibido por su religión confiar sus enseñanzas sagradas a la escritura...

Esclavos en Estados Unidos se alfabetizaban a escondidas para leer la Biblia. Sabían que si se descubrían sus conocimientos lectores, serían castigados en la plaza pública...

Aún hoy

pueblos como los Cochití en México  
se defienden desde hace quinientos años  
a través del “hacerse invisibles”:  
prohibidas las fotos y la escritura,  
ladrona de la lengua.

---

<sup>89</sup> Senner, 1992 y Catach, 1996.

## II. ÁFRICA Y LA ESCRITURA<sup>90</sup>

Hay signos de escritura que no significan otra cosa que el poder del que emanan. Que África haya sido considerada iletrada es consecuencia de la mentira o la ignorancia. Para poder ser colonizada, África debía ser inculta, exótica, confusa, salvaje, inocente, misteriosa o iletrada.

Las escrituras africanas fueron prohibidas por el poder colonial y por los poderes actuales. La mitad de la población africana (doscientos millones de personas) utiliza la escritura coránica o algún sistema derivado ajami (no árabe). Un cuarto está en contacto con el alfabeto latino, y el otro utiliza sistemas indígenas diversificados en noventa escrituras reconocidas.

Árabe desde el siglo VII, latín, escrituras egipcias antiguas, hebreo, arameo, púnico, meroítico, líbico-berebere, vándalo, ge'ez, copto, sabeo, siríaco, etiópico, tfinagh, nubio, mui, vai, mende, nsibidi, somalí, merina, bamana, ron, toma, antaimoro, zulú, niko, djuka, bete, fuca, bassa, oberi okaime, yoruba, oshitelu (estas últimas, escrituras secretas de nuevos movimientos religiosos)

Y las “protoescrituras” de la danza y los tambores, apoyados en análisis prosódicos con constituyentes consonánticas y vocálicas, con curvas rítmicas y melódicas basadas en connotaciones compartidas.

Los yoruba podían comunicarse entre sí, pero los misioneros y los británicos les enseñaron alfabetos no satisfactorios para escribir el yoruba... y es solo un ejemplo.

Decir que África no tiene escritura es afirmar implícitamente que no tiene ni literatura, ni historia, ni instituciones estables, ni pensamiento complejo y abstracto, ni posibilidad de dirigir su destino.

Cambiar la mirada sobre los sistemas de escritura es parte de una descolonización profunda de las mentalidades e instituciones...

---

<sup>90</sup> Battestini, en Catach, 1996.



### III. LATINOAMÉRICA Y LA ESCRITURA<sup>91</sup>

El problema de la escritura, desde el punto de vista pedagógico, político y “civilizador”, ha estado íntimamente ligado a la historia de nuestro continente en los últimos quinientos años.

Lo que hoy se conoce como “Latinoamérica” constituyó la primera región del mundo en tener un proceso de alfabetización y reeducación masivo que supuso para muchos de sus habitantes la integración forzada al proyecto colonial occidental.

“Siempre la lengua fue compañera del Imperio”, afirmaba Antonio de Nebrija ante la reina Isabel la Católica en 1492.

A lo largo de los siglos XVI y XVII se crearon escuelas y campañas de evangelización para nativos y africanos, que implicaron discusiones acerca de cómo llevar a cabo la enseñanza de poblaciones no occidentales. Uno de sus frutos fue la adaptación a un sistema de escritura alfabética de idiomas como el quechua o el náhuatl.

La llegada de las independencias del siglo XIX con su fe en el “progreso”, implicó el rechazo de dichas lenguas y de sus escrituras ya colonizadas. Se impuso EL español como lengua más “sofisticada” y como instrumento esencial de unificación política y económica de las distintas regiones de Latinoamérica.

Reflexionar sobre la escritura en Latinoamérica es reflexionar sobre la forma en cómo históricamente se ha pensado sobre la escritura y cómo esa historia determina la forma en que las prácticas letradas (y las personas, podemos agregar) son conceptualizadas.

---

<sup>91</sup> Jouve Martín, en Kalman y Street, 2009.

#### IV. LOS ÁRABES Y LA LENGUA ESCRITA<sup>92</sup>

La historia de los árabes con su lengua es también la de su resistencia a la transcripción escrita.

El Profeta prohibía que se transcribiera su palabra cuando no se trataba de una Inspiración Coránica, para que no hubiera confusión entre dos fuentes de legitimidad desigual.

En caso de diversas opiniones frente a un mismo hecho, la oralidad de un hombre digno de confianza siempre tenía primacía sobre la escritura.

En árabe, si no se conoce la gramática no se puede interpretar la escritura. Las formas del árabe hablado son inapropiadas para la escritura. El árabe escrito solo se habla en las conferencias públicas.

El sistema de escritura árabe posee tres niveles totalmente diferentes e independientes el uno del otro: variaciones de los trazos, la puntuación y el sistema de vocales. Todos otorgan sentido a lo que se quiere transmitir. Hay puntos que distinguen una consonante de otra.

Cuentan que un intérprete a fines del siglo X, por haber leído una consonante con un punto que no existía, en lugar de decir: “y censó a todos los sacerdotes y los sometió al impuesto” (ahsâ). leyó: “y mutiló sexualmente a todos los sacerdotes y los sometió al impuesto” (akhsâ)

También se dice que un hombre llamado ‘Al Jâhéz encontró un día a un anciano que leía un texto a un niño. Con curiosidad, prestó atención a lo que ocurría porque no podía comprender qué era lo que decía el anciano.

–¿Hablas en hebreo? –le preguntó.

–No, el árabe –le respondió el anciano.

‘Al Jâhéz tomó el libro en sus manos y comprobó que se trataba de un poema árabe, y de los más bellos. Pero el anciano lo interpretaba de tal modo que ya no pertenecía a ninguna lengua efectivamente hablada sobre la tierra.

---

<sup>92</sup> Amr, en Catach, 1996.

## V. CHINA Y EL SISTEMA DE ESCRITURA<sup>93</sup>

En China, el origen del sistema de escritura es indígena y data del 2000 a. C. Su historia da cuenta de sus orígenes mágicos, y de cómo los diversos sistemas se fueron transformando luego según roles y funciones en la sociedad:

El *chia ku wen* o inscripciones en bronce que representaban las escrituras en huesos de oráculo, las más antiguas de Asia Oriental. Allí los escribas grababan el registro de la adivinación.

El *ta chuan* o el *sello mayor* utilizado en la escritura en vasijas, seculares o sagradas.

El *hsiao chuan* o el *sello menor*, utilizado para firmar documentos y cartas.

El *li shu* o la *escritura del empleado*, de la persona de status bajo, con trazos rápidos y fluidos que servían a la burocracia imperial.

El *nu shu* o la *escritura de mujeres*, usada en secreto para enfrentar al *nan shu* o *escritura de los hombres*, vedada para ellas.

En la antigüedad china, la escritura se encontraba entre las Seis Artes: ritos, música, tiro al arco, guiar carros, escritura y ciencia de los números; disciplinas que, según la tradición confuciana, tendían a la formación de “buena gente”.

La escritura china provee un grafo para cada morfema de la lengua. Hoy en día, el mayor diccionario chino incluye alrededor de cuarenta mil grafos, pero un chino letrado promedio no conocerá ni necesitará conocer más que cinco mil o seis mil grafos.

La escritura china no tiene mayúsculas. Los nombres extranjeros son ruidos sin sentido para el chino. Los que viven en China, reciben nombres chinos. Las traducciones de nombres siguen el patrón de los patronímicos chinos. Así:

Inglaterra es “la nación de los héroes”

Francia “la nación de la ley”

y Río de Janeiro “aldea-aceptar-caliente-interno-brasero”

Todas las palabras:

investigar

---

<sup>93</sup> Senner, 1992; Sampson, 1997, y Gernet, 1968.

prolongar  
babosa  
alero  
llama  
estricto  
acantilado  
hablar  
rey del infierno  
cara  
color  
sal  
a lo largo de  
allí

se pronuncian *Jén*,  
pero tienen su propio grafo.

A veces, en las conversaciones, los chinos que saben leer y escribir dibujan un grafo en el aire con su dedo, para favorecer la comprensión de lo que están diciendo.

“Analfabetismo” en chino se dice *weng-manq*

o “ceguera ante palabras”.

## VI. DEBATES SOBRE LA ESCRITURA EN JAPÓN<sup>94</sup>

Hasta 1850 el japonés conocía una forma escrita totalmente separada de su forma hablada: era una lengua en diglosia.

Mori Ojai, primer diplomático japonés en Washington, para superar la diglosia propuso *abandonar el japonés y reemplazarlo por el inglés*.

Otro señor llamado Nishi Amame sugirió, en cambio, la *romanización del japonés*, ya que los europeos lideraban el mundo y seguramente era a causa de *su alfabeto de veintiséis letras*.

Dicen que durante el período en que se desarrolló la escritura, *la clase aristocrática carecía de poder político y de ocupaciones serias*, por lo que su rol en la vida era producir y definir “normas culturales” o “modos de vida civilizados”. O sea, el pequeño segmento de la población que se preocupaba por la lectura y la escritura *tenía poco o nada que hacer con su tiempo*, y se deleitaba con cualquier dispositivo que volviera el proceso tan consumidor de tiempo como fuera posible.

Así, finalmente, los japoneses adoptaron la escritura china aunque su lengua fuera muy diferente al chino.

El *Genbun Itchi* o “Reforma gráfica” en la época de Meiji, fue un movimiento intelectual por la unificación del japonés escrito y oral. El sistema logográfico kanji fue adoptado del chino, en convivencia con los silabarios kana y hiragana, para resolver los problemas fonéticos a raíz de las diferencias entre ambas lenguas.

En Japón, leer y escribir consiste en *dominar los dos mil kanji* de uso cotidiano. La alfabetización completa requiere del manejo de *cinco mil o más*. Si no se conocen los kanji, no se puede leer casi nada, pero sí se puede escribir con el silabario kana.

En Japón, “alfabetismo” es *shikiji-nitsu* o “tasa de reconocimiento de letras”.

También existe una caligrafía muy admirada en Japón: el *câo shú* o “estilo hierba”. Requiere de un estudio especial y unos pocos orientalistas occidentales pueden leerla

---

<sup>94</sup> Florian, en Catach, 1996 y Sampson, 1997.

(en mi opinión, es lo que nosotros denominaríamos “escritura de médico”, aquí va un ejemplo y digan ustedes...)

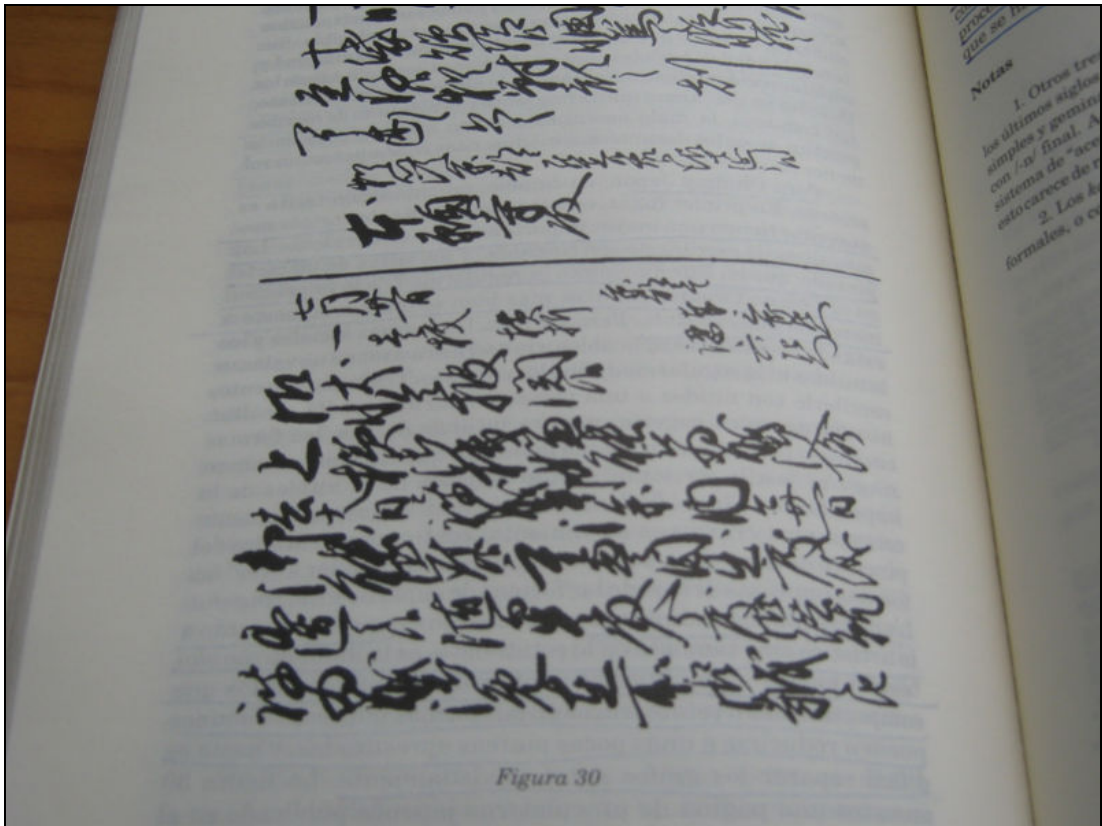


Figura 30

## VII. EL CASO DE COREA Y LA ESCRITURA<sup>95</sup>

Parece que Corea quería convertirse en la “pequeña China”, por lo que adoptó el chino como medio de comunicación escrita, aunque como lengua oral el coreano es totalmente diferente al chino. Entonces, la mayoría de los ítems que se encuentran en un diccionario son palabras chinas con pronunciación coreana.

Si bien la escritura china se utilizó en Corea hasta el siglo XX, en el siglo XV se había creado el *Han gûl*, el “mejor alfabeto del mundo” o “gran escritura”, creada por el rey Sefong (1418-1450), quien reunió a un grupo de “eruditos” en un “Buró de Sonidos Estándar”. La escritura se promulgó en 1444 en un libro llamado *Los sonidos estándar para la instrucción del pueblo*. El rey Sefong asociaba la apertura y cierre relativos a las dos clases de vocales con los términos chinos *yin* y *yang*, representando los principios femenino y masculino, o de la tierra y el cielo. Las vocales solo podían aparearse bajo las reglas de la “armonía vocálica”: completo *yin* o completo *yang* (nada de apareamiento masculino y femenino, ¡una completa disarmonía!). Las letras consonantes, por su parte, estaban vinculadas a conceptos astrológicos.

El objetivo era un deseo claro del Estado por el “bien común”: “quienes practican las ciencias están sufriendo porque es difícil para ellos hacer conocer sus ideas, y quienes dirigen las prisiones están en dificultades porque las acusaciones y las pruebas son incomprensibles”.

En 1590, Japón invade Corea y se detiene la normativización de la escritura *Han gûl*. Recién es retomada en el siglo XX con el surgimiento del nacionalismo coreano.

Hoy en día el sistema coreano es mixto, con grafos chinos y en *Han gûl*, aunque los norcoreanos solo escriben en este último sistema.

---

<sup>95</sup> Sampson, 1997.

[ La historia no es más que garabatos que escriben los  
hombres y mujeres en el suelo del tiempo. El Poder escribe  
su garabato, lo alaba como escritura sublime y lo adora  
como verdad única. El mediocre se limita a leer los  
garabatos. El luchador se la pasa emborronando cuartillas.  
Los excluidos no saben escribir... todavía. ]

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, Comunicado "Tres  
definiciones para días tan aciagos: Libertad, Lucha, Historia",  
México, 18 de mayo de 1996

[ Gabriel un día dijo, frente a una imagen de un niño con  
guardapolvo: "Así tendría que ser y yo no lo tuve". ]

JULIETA SAINT GIRONS, mayo de 2012



**REGISTRO 27 (LUNES 15 DE OCTUBRE DE 2012)**

**G: Falta poco para el día de los Muertos.**

M: ¿Vos festejás?

**G: No, ¡qué voy a festejar!**

M: En México se festeja, se la pasan los familiares en el cementerio toda la noche, llevan comida para los muertos y hacen altares.

Gabriel se ríe. Llega el orientador pedagógico y Gabriel le cuenta que está viniendo solo lunes y martes.

**G: Es que estoy juntando plata para mi cumpleaños.**

M: ¿El 4 era?

**G: El 2, el Día de Muertos.**

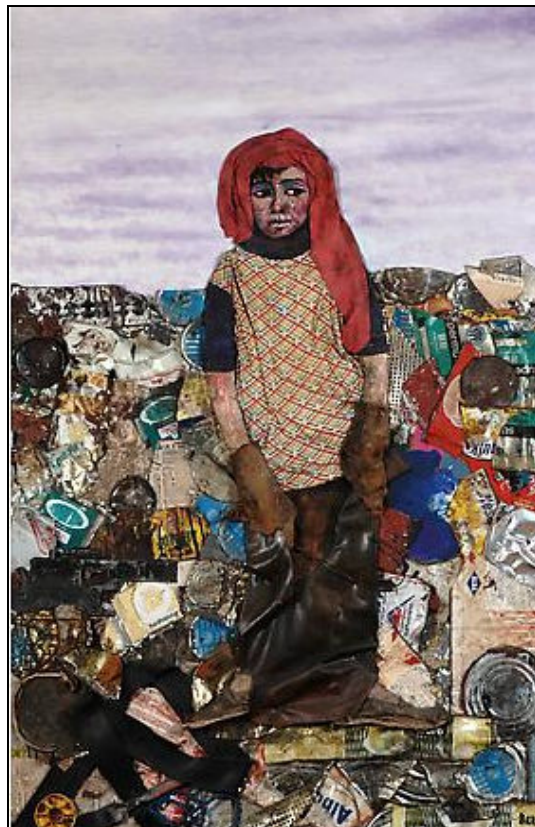


Mi nombre es Gabriel Agustín Menzén, me levanto a las 3:30 de la mañana para ir al puesto de diarios, soy canillita. Y me gustaría hacer el reportaje del canillita y del comedor. Voy a contar historias que nadie las va a creer. Yo soy solo y fui criado solo y estoy aprendiendo a leer y escribir. Nada más. La maestra ella sabe [Me señala]. A mí me gustaría el día de mañana agarrar el diario y leer las veinticuatro horas sin descansar. Después de la escuela como algo y me voy a dormir. Todos los días. Hace ya una banda que estoy estudiando, nueve cincuenta me saqué.

Estuve andando por ahí, pidiendo en la Iglesia. Gracias a Dios donde estoy, estoy bien, gracias a un amigo que me trajo. Si no, todavía estaría viviendo en la calle.

Hay veces que tengo que renegar porque algunas letras no me salen. [Se ríe]

**REGISTRO 19**  
**PRESENTACIÓN DE GABRIEL EN TALLER DE RADIO**  
**MARTES 21 DE AGOSTO DE 2012**



## 5.1. Primeros años de vida: un calvario

**G**abriel nació en San Miguel, Provincia de Buenos Aires, el 2 de noviembre de 1972. Frente a la propuesta de reconstruir su vida, ante la pregunta de cuándo había empezado su vida, Gabriel respondía: “¿Cuándo empezó mi vida? ¡Uj!” (Realiza una especie de sonrisa)...

Primero qué contar... era un pendejo, yo tenía ehh... más o menos... siete años. ¡Ja! Siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve... hasta los diecinueve toda mi vida fue un calvario. Hasta ese momento no conocía la villa, no conocía los comedores, no conocía ehhhh... dormía bueno, al imperio (sic), cagándome de frío... me... me... me acuerdo los inviernos que pasé, pasé amarguras, nadie te quería ayudar, nadie te quería dar un plato de comida, nadie ehhhh... o sea... hasta que hice mi vida yo solo. Antes trabajaba en tres puestos de diario, los tres puestos de diario... uno me rechazó... el otro me acusó de que yo le robé y así sucesivamente... y ahora estoy trabajando en uno solo. Y con lo que gano... para la comida y bueno, un par de cosas, gaseosas para mí ehhh... ahora estoy en el terreno, voy a cobrar... estoy en todos los planes, gracias a Dios. Me salió bien. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

En esta primera frase ya aparecían elementos que daban cuenta de la percepción de su vida como “un calvario”, habiendo sido vulnerados sus derechos a la vivienda y la alimentación. También se describía parte de su trayectoria laboral, signada por el rechazo y la desconfianza en los inicios. Y aparecían ciertos puntos de inflexión en su vida, ciertos momentos de cambio en los que él se había hecho cargo de sí mismo para salir adelante: “hasta que hice mi vida yo solo... gracias a Dios. Me salió bien.”

Al preguntarle si tenía recuerdos anteriores a los 7 años, mencionaba:

Fui golpeado a los 7 años yo. Por la policía. Maltratado por la policía. A esa época, cuando yo tenía 7. No te dejaban dormir en ningún lado. Te llevaban preso y en el calabozo no te daban de comer. [Tose] Estuve de los 7 hasta los 8 en una comisaría encerrado. [Tose. Se le llenan los ojos de lágrimas] Antes de los 7 estuve en... desamparado y discriminado. Por la gente. (Ídem)

La violencia social ha acompañando de pequeño su vida: con hambre, abandono, agresiones y encierros frecuentes.

## 5.2. La trayectoria familiar: quedarse solo, “hacerse solo” en la calle

Su trayectoria familiar también se vinculaba con la soledad y el sufrimiento, la pérdida de los padres a corta edad y la pelea con sus hermanos, lo que promovió una vida ambulante, en situación de calle desde muy pequeño, como él mismo relataba:

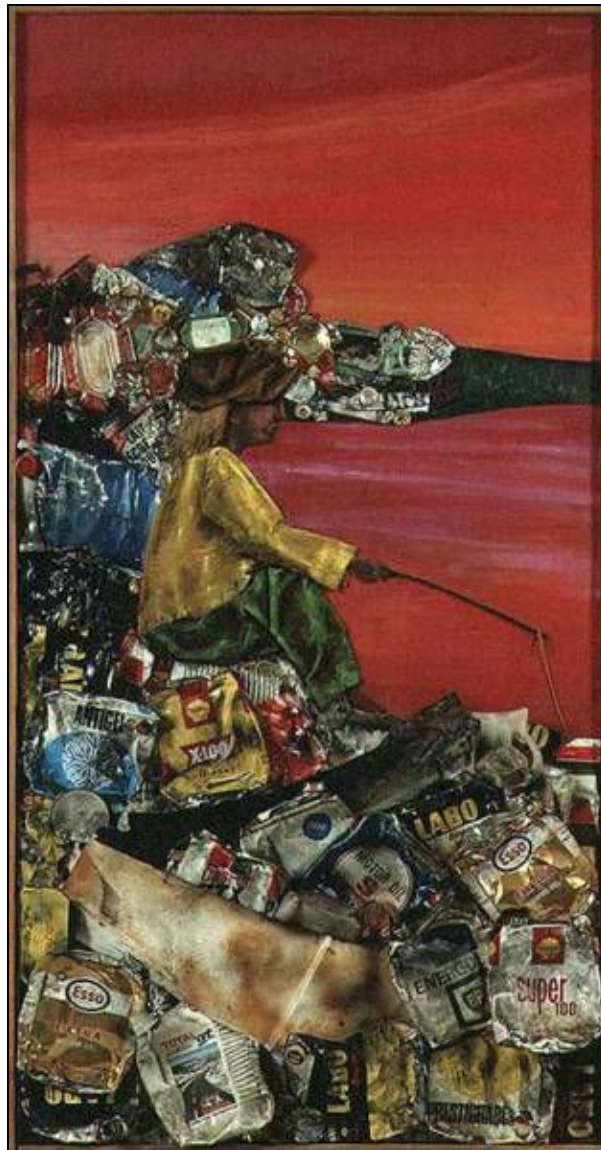
¿Dónde vivía? Bueno, dormía en los trenes eh... no conocía paradores... no conocía nada, estaba al imperio (sic), nada. ¡Ja! Es como decir eh... quién me trajo al mundo, quién hizo el mundo, quién estuvo conmigo, quién me ayudó, quién estuvo a mi lado, quién... mi vieja falleció, mi papá falleció, yo tenía mi terreno, mi hermano lo vendió, sucesivamente quedé en la ruina. Solamente por eso. (Ídem)

Su padre falleció cuando él tenía 10 años y su madre cuando él tenía 14. Si bien recordaba haber vivido en una casa de pequeño, desde niño ya trabajaba en la calle para llevar plata y comida a su familia. Ante el fallecimiento de la madre, Gabriel es internado en un instituto:

Yo le llevaba plata, comida, me quedaba con ella los días, para el día de la madre, el día del padre, el día del amigo... era muy buena conmigo. Hasta que me pasó, bueno, me encerraron en un colegio y bueno, me pasaron por dopis. O sea, eh... le ponían, a la comida le ponían una pastilla, al desayuno le ponían otra clase de pa... de cosas y así. Hasta que yo dije que no. Porque eso es jodido, te dopan y al otro día no te acordás ni tu apellido, ni dónde nacés. Era como un instituto. Estuve... de los 14 hasta los 18. (Ídem)

El fallecimiento de la madre marcaba otro punto de inflexión en su vida, de cambio: “Hasta que me pasó”, el ser encerrado durante cuatro años, viviendo otra serie de maltratos y abusos. “Hasta que” él dijo “no” y salió en libertad, aunque esta no fue preservada, debiendo sufrir Gabriel frecuentes encierros sucesivos y violencia por parte de la policía, como él mismo contaba:

A los 18 salí libre. Salí y no reconocía nada, me paraban y no tenía documentos, venía la policía y me llevaban adentro, me comía veinticuatro horas... me llevaban a los tribunales de San Martín, hacían lo que se les cantaba el... a los policías se les cantaba lo que ellos querían. Hasta que bueno... y ya cumplí los 19 y bueno ya, ya no me podían detener más... ¡tanto me iban a detener! (Ídem)



En relación con el resto de su familia, Gabriel relataba que se había peleado con sus siete hermanos y que no los volvió a ver más, quedándose “sin nadie”, “sin nada”:

No tenía a nadie. A mí me conocen todos, pero bue... Familia, nada. Directamente fui a la casa de mis hermanos, mi hermano me apuntó con un arma, y bueno, me querían matar, me querían matar a mí, a toda mi familia, no sé. ¿Qué te la puedo contar? Si te la cuento voy a terminar mal yo. Mejor... mi vieja falleció, mi viejo murió y mi hermano se quedó con todo, con todo el terreno. Yo me quedé sin el pan y la torta. Del 86 hasta el... ochenta y sss... y ocho no vine a Buenos Aires. Después, en el 88 aparecí. Estaba llorando, hecho mierda, croto, sucio, pelo largo, nadie me reconocía. Estaba hecho mierda, llorando porque no tenía familia, mi mamá murió en mis brazos... Murió del corazón. ¿Sabés cómo sufrí yo? ¡Demasiado! Uno cuando sufre, no le queda remedio para nada. El que pasaba por al lado mío me preguntaba “¿Qué te pasa?”, “¿Y a vos qué te importa? ¡Seguí tu vida!”. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

En los dichos de Gabriel podían reconocerse las marcas de dolor e impotencia: ser “maltratado”, estar “desamparado y discriminado por la gente”, no reconocer “nada”, ser víctima de “lo que se les cantaba”, a la fuerza policial, “no tener a nadie”, ser amenazado por sus hermanos, estar llorando, “hecho mierda”, sucio, “croto”, el haber sufrido “demasiado”. Podemos pensar cómo estas situaciones habrán contribuido a la construcción de una imagen de sí totalmente desvalorizada. En numerosas oportunidades mencionaba el “haberse hecho solo en la calle”. Al preguntarle si recordaba cuando era chico alguien que le hubiese leído, enseñado, contado un cuento, cantado una canción, respondía:

No nadie, nadie [niega con la cabeza]. No, nadie, nadie, nadie. Yo me hice solo en la calle y aprendí solo lo que es la calle: estar cagándome... cómo cagarse de frío, cómo... dónde no te podés bañar..., criaturas tiradas sin su padre, sin su madre, sin nada... Yo aprendí en... quería salir a toda costa de la calle porque había cosas que no me gustaban. O sea, que uno tenía todas sus cosas, tenía su ropa, se iba a bañar y al otro día cuando venías no encontrabas nada, lo mismo que estabas durmiendo ahí y te robaban, te pegaban... ¿Sabés cuántas veces yo sufrí? (Ídem)

El sufrimiento como marca de origen, falta de recuerdos previos a la llegada a Retiro y una sensación de “ser burlado” por los otros dada su condición. Entre los 22 y los 30 años, mencionaba haber “desaparecido de Buenos Aires” a causa de ello:

Y antes... mucho no me puedo acordar. Porque yo, bueno, a mí... desaparecí de Buenos Aires. Fue una decisión mía, de desaparecer más o menos... eh... más o menos... eh... ya cuando tenía... 22 más o menos hasta los 30 no aparecer en Buenos Aires, y así fue. Estaba por ahí, por ATC. Ahí, donde estaba la pileta de ATC, eso pertenece a Capital. Desaparecí porque no me gustaban mis cosas, se burlaban de mí, se cagaban de risa de mí... O sea, los que yo le sacaba las rejas, o sea, todos los que estaban... “que no vas a aprender nunca”, “que la vida tuya va a ser un... te van a pasar por delante y no vas a poder tener lo tuyo”... envidia, envidia. Entonces, yo desaparecí. Me iba a San Miguel, iba a los boliches, no venía para acá, me iba a los boliches de San Miguel, me quedaba a dormir en la estación de José C. Paz o de San Miguel, no quería venir. Pero, bueno, tuve que venir para acá, toda mi vida no voy a estar dependiendo de estar abandonado, ¿no? (Ídem)

La imagen de los otros sobre sí dejando una marca fuerte: el desaparecer frente a las burlas y desvalorización de los demás en relación con su aprendizaje y un nuevo punto de inflexión al volver, que marcaba una decisión personal de transformar su propia vida: “no iba a depender toda la vida de estar abandonado”.



### 5.3. Encuentro de un lugar para vivir: la “familia elegida”

Años más tarde, conoció la existencia de la Villa de Retiro gracias a un “amigo que trabajaba en la parada”. Al ser alojado allí, encontró a una “familia elegida”, una “familia de la vida”:

Porque me contaron que... que había una villa que... que me iban a dar un hogar y que había un comedor que ibas a recibir un plato de comida y una taza de té o una taza de mate cocido. [...] Yo vine solo. Y ahí conocí a... la conocí a Chio, la conocí a... la Nancy, la conocí a la Vivi, la conocí a la Celeste, la conocí a... a la hija, la Marisa, la conocí a la Eli, lo conocí a Rubén, lo conocí al Quique... estaban todos comiendo en ese mismo comedor. Yo estaba así apartado, o sea, yo comía solo. Y ellos me miraban, me miraban, hasta que... ¡ja! Yo me iba a mi parada y, bueno, hasta que me ofrecieron un lugar y, bueno, yo no lo rechacé. Es feo estar

durmiendo en la calle, es feo estar cagándote de frío y no tener un abrigo. Pero bueh. Yo lo pasé... invierno, verano, otoño... sin tener una frazada, sin tener un apoyo de nadie... la boca del lobo parecía. Todos me decían: andá al parador que ahí vas a estar abrigado... sí, una sola vez fui al parador. Tenía bolsa, dos bolsas de pilchas y me la cagaron afanando. Nunca más fui. Vos dejabas algo y al otro día cuando volvías no estaba más, desaparecía. ¿A quién le ibas a echar la culpa? Se robaban entre ellos otros... más el parador de acá de Retiro. Entonces no, me hice a un lado. Y acá estoy, vivo y sano a pesar de todo. [...] Gracias a Dios... se me cumplió mi objetivo, tener una familia donde ayudarlo, donde estar, donde dormir, donde comer, donde... poder estar tranquilo, que nadie me moleste... ¿Cuántas veces yo estuve con ellos? ¡Una banda! (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

Ahora encontré familia, amigos, me quieren mucho, me aprecian mucho, no puedo decir nada. ¡La Vivi! La mejor familia que tengo ahora. Todas las cosas que pasé con ella: se murió el hijo más grande, uno que se llamaba Fleco que se ahorcó, se murió otro también, con la droga... Cada uno tiene sus recuerdos guardados, así como el mío, como el de la Vivi, como la Nancy, como la Noe, como la Celeste, como todos los que viven ahí. Cada uno tiene en el corazón... Cuando llega el día del cumpleaños de ellos van al cementerio y lloran las penas. ¿Qué puedo decir? Yo también, cuando voy al cementerio soy capaz al lado de la tumba de mi vieja de pegarme un tiro. No lo hago porque no quiero. Seguir, seguir adelante, no bajar los brazos. Si vos bajás los brazos, directamente, no estaría hablando con vos, ni bolilla te daría, pero bueno, la vida es así. [Suspira]. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)



Acá vine a los 23, 24 años, acá. A todo el mundo le pedía una casa a donde yo podría vivir. Y todos me decían que no, que me vas a robar, a tocar algo. Y la Vivi me dijo que sí. Sí, ¿sabés cómo me quiere a mí? Decir que tengo un techo, dónde bañarme, dónde comer... es

feo estar en la calle. Yo la pasé en la calle... Con todo lo que te encontrás son drogadictos que tienen cuchillo, que tienen revolver, que se drogan... a mí gracias a Dios no me pasó nunca nada... Y ahora más que estoy estudiando, peor todavía. Piensan algunos que yo algún día me voy a recibir. (Registro 10, 03.07.2012)



En varias situaciones de aula, Gabriel contó aspectos de su vida familiar, laboral, social, dando cuenta también de puntos de inflexión en su vida y de la percepción de sí mismo para “salir adelante”. Al preguntarle las docentes, como parte de los festejos del 9 de julio, Día de la Independencia, cuándo se hizo él independiente, respondía que a los 19 años y fundamentaba lo siguiente:

Porque no conocía lo que es un hogar, dormía en la calle, comía cosas de la calle. Yo mismo salí adelante y ahí me independicé yo solo. Dormía en el subte, no tenía trabajo, la gente no te quería ayudar, no te quería dar un colchón, una frazada... y yo ahí me independicé. Vivía en la calle, no dependía de nadie. No tenía trabajo. Vivía en el aire. Yo me independicé solo. Eh... No tenía frazada, no tenía colchón, no tenía ropa para vestirme... directamente vivía descalzo, era croto, hasta que yo mismo me las rebusqué. Iba a las iglesias a desayunar, me daban algo de ropa. Ahí di el golpe fuerte, tenía 20 años. [...] Me invitaban a comer, me traían ropa de su casa, la gente de la iglesia. Ahí empecé a vestirme. [...] Y, salí luchando. En el 86, creo que era, aparecí de vuelta. Estaba bajoneado, no tenía dónde estar, dónde bañarme, no tenía una familia, me bañaba en la pileta de ATC. Ahora ni se puede ya bañar. [...] No tenía nada, ni amigos, ni familia, nada. Y acá estoy, vivo. Con eso me independicé. (Ídem)



En el discurso de Gabriel aparecían el dolor, abandono y sufrimiento antes de llegar a la villa y tener techo, comida, lugar donde bañarse, afectos, estudio. El logro de estos satisfactores implicaba para él la adquisición de la independencia y cierto renacer. Y la importancia de ser pensado por otros, desde la confianza de que algún día iba a poder finalizar sus estudios.

## 5.4. Ganarse la vida: la trayectoria laboral

En cuanto a su trayectoria laboral, Gabriel narraba que desde el año 1986<sup>96</sup> trabajaba vendiendo diarios, aunque desde los 8 había estado en la calle:

En el 86 tenía, tenía... creo que 14 o 15, no me acuerdo muy bien. Capaz que tenía 15 años, no me acuerdo. Yo trabajaba en esa época. Antes tenía tres puestos de diario y ahora tengo uno solo y con eso me conformo. Trabajaba en el que está de este lado y en el de abajo, hay un puesto de diarios abajo del subte, que se llama Rubén. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

Años atrás pasaba el tiempo por el barrio de Palermo, cerca de la Rural, ganándose la vida:



Sí. Los bosques, lindo lugar. Ahora no se puede ni dormir, te sacan a... te sacan a tiros. Antes sí. Abría ahí en la puerta de... del zoológico, a la vuelta. Taxis. Cuidaba autos ahí, ayudaba ahí... me hacía buena plata ahí. ¿Cuánto me hacía ahí? Doscientos, doscientos cincuenta... ciento cincuenta... que... con la plata que ganaba, que sacaba de ahí, me iba al Mc Donald, me compraba una gaseosa, eh... comía yo solo, porque no había nadie. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

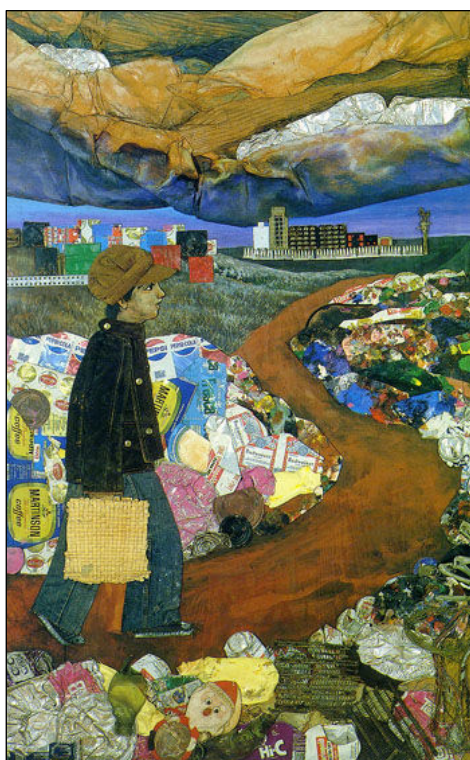
<sup>96</sup> Aquí el lector podrá nota contradicciones entre las fechas que relata Gabriel: el año de comienzo de trabajo en el puesto de diarios coincide con el año de “desaparición” de Buenos Aires. No coinciden los años que él dice que estuvo fuera de la ciudad (del año 86 al 88) con el período de edad de los 22 a los 30 años. Además, si tomamos su año de nacimiento, en el año 1986 él tenía 14 años. En el Registro 26 de observación de aula, asimismo, había mencionado que comenzó a trabajar como canillita a los 9 años. Sin embargo, nos interesa el relato tal cual como él lo ha vivido o tal como él lo percibe en la actualidad, por lo que estas faltas de coincidencias en los tiempos solo son relevantes para dar cuenta de sus “huecos temporales” en relación con su historia, vinculados seguramente a la vida de dolor, sufrimiento y desarraigo que ha tenido.

Hoy en día, trabaja en un puesto de diarios cercano a Plaza de Mayo, en la estación de subte Catedral, Ciudad de Buenos Aires. Así mencionaba lo que realiza en su trabajo:

Hay un puesto de diarios de esta mano y del otro lado hay otro puesto de diarios... hay dos puestos de diarios. Hay un gimnasio del lado de este, y una farmacia justo en la esquina. Ahí es donde yo trabajo de ayudante. Reparto los diarios, *Clarín*, eh... *Clarín*, *Nación*, *Ámbito*, *Página 12*, el Bai...<sup>97</sup> son repartos que yo los hago. Me quedo ahí, terminado de hacer el reparto ehh, si me mandan a hacer mandados lo hago... y así. Me levanto tres y media de la mañana, ¿te podés imaginar! Y me acuesto a las... a la hora que salgo del colegio. (Ídem)

Además de trabajar en el puesto de diarios, trabaja en una de las paradas de taxis en la zona, en múltiples “changas”:

Ahí me quedo, me quedo, hago mandados, eh... toda la gente me quiere... ¡como pa' no quererme! Son re buenos conmigo. Lo último que desconfían es en mí. Ehhh... son... donde yo hago, donde yo estoy sacándole, o sea, las rejas al bar, la... el gimnasio, el chabón donde yo estoy laburando en el puesto de diarios... el de abajo que se llama Rubén... todos me aprecian mucho. (Ídem)



Gabriel solía mencionar que le gustaba su trabajo, pero en ocasiones también pensaba que tal vez algún día podría conseguir un trabajo “mejor”: “Lo que pasa es que yo trabajo... yo trabajo porque me gusta trabajar. Tampoco, si yo tuviera otro trabajo lo dejaría pero... yo en las vacaciones descanso pero igual laburo (Ídem)”.

<sup>97</sup> En relación al diario “*InfoBae*”.

## 5.5. Ir a la escuela: una cuenta pendiente

En relación con su trayectoria educativa previa, Gabriel de niño nunca había ido a la escuela. Sin embargo, mencionaba en la entrevista que sí había intentado ir por primera vez a una escuela de adultos unos años atrás:

Y de chiquito nunca fui a la escuela [“td, td, td, td” –niega con la cabeza–], no. Iba a un colegio pero no me gustaba cómo me trataban a mí. Era un colegio así... no como esto, no como esto... un poquito más grande. Un colegio que está allá en... por donde van los colectivos, del colegio que está ahí en... para arriba, que está de este lado [Hace gestos con sus manos]. A los... yo ahora tengo 39... a los... más o menos... 38, por ahí... 22, por ahí. Sí, tenía ya... [Silba] ¡Ja! Iba de noche, o sea, entraba a las eh, 9:30 y salía a las... 12:30 de la noche. ¡Re tarde! Y de ahí me venía caminando, iba... corría, me venía caminando por todo el playón, por toda la terminal, hasta que bueno, vienen los... siempre hay... vienen unos pibes y te piden cualquier cosa. Una vez me sacudió ahí cuando venía caminando y te puede pasar cualquier cosa. (Ídem)

Yo iba al colegio. Iba al colegio ahí donde... donde está Retiro, cuando doblan los colectivos, del lado donde hay un colegio... Ahí donde termina... donde está la línea... ¿cómo es que se llama? La que va a... José León Suarez, la que va a... esa curva que hace así... hay un colegio. Yo iba ahí. Hace más o menos... estoy hablando... 93, por ahí... Tenía... 93 yo tenía... eh... si ahora tengo 40, tenía... creo que 21 o 22. Tenía 21 e iba a cumplir 22, creo. [...] La primera vez. Dejé, bueno, porque me trataban... no digamos que me trataban mal, que digamos, pero es de 9 a 12 de la noche. Ahí estuve abanderado, de todo. Me querían ayudar, comprender lo que es leer y escribir pero lo dejé porque era muy lejos y aparte de noche, medio peligroso y bueh, tuve que dejar, no fui más. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

Las docentes me habían comentado que solo había concurrido un día a dicho colegio, que había vivenciado una fiesta patria y no había vuelto más por “ser un mundo al que no podía acceder”. Sin embargo, desde el relato de Gabriel, habría concurrido allí por mucho más tiempo:<sup>98</sup> “Y más o menos... tenía 22... hasta los... eh... 30 casi. Hay una historia mía ahí, en ese colegio. O sea, hay un legajo, guardaban en un legajo todas las cosas que yo aprendí, muchas cosas aprendí; demasiado... (Ídem).”

---

<sup>98</sup> Y una vez más, coincidiría la época en que fue a la escuela de adultos con la época en que comenta que estuvo “desaparecido” de la ciudad.

Gabriel había llegado a esa escuela por una amiga, como él mismo contaba:

Porque una amiga de ahí de donde yo vivía me dijo “Anotate ahí que si vos querés aprender a leer y a escribir ahí te van a enseñar”. De 9 a 12. Bueno, yo fui, llevé los documentos y al otro día entré con un cuaderno, un lápiz y una goma, entré. Y estuve ahí hasta que... entraba de 8 a 12, todos los días, todos los días. Salía de laburar, descansaba algo y me iba a estudiar. (Ídem)



Si bien mencionaba que no había continuado en dicha escuela porque salía muy tarde a la noche y era peligroso, también se vislumbra en su relato una visión ambigua: por un lado, la idea de que allí aprendía y de que la maestra era buena con él, pero por otro ciertamente disconforme, como si “perdiera el tiempo” en algunos momentos, como se explicita en el siguiente fragmento de entrevista:

¿Qué me acuerdo de esa escuela? Que hay una maestra que era muy buena conmigo, que... que me decía eh... “Vení que acá vas a entender...”. Encima me hicieron jurar la bandera ese mismo día, ¡ja! [se ríe] Encima yo no sabía jurar la bandera, ¡no sabía nada! Pero... Ahí, en el pasillo, el mismo día que llegué. Ese fue mi primer día. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

Al preguntarle si le gustaba la escuela, decía:

Más o menos... O sea, bueno, cada uno tenía su aula, tenía computadoras, tenía... ¿Cómo te puedo decir? Tenían para... comedor, tenían para salir al patio, tenían para... el que quería salir al recreo salía... yo habré ido al recreo... dos veces. Yo lo único que quería era que me enseñaran a leer y escribir, no quería estar todo el día en un recreo boludeando. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

Tras la experiencia relatada, Gabriel no sostuvo la continuidad en dicha escuela. Posteriormente, al ser insistido e invitado por “la Vivi”, la mujer que lo alojaba en su casa, comenzó a concurrir al centro del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo:

Porque la Vivi me dijo “vamos que alguien te va a enseñar, que esto ahí... vas a salir adelante solo”. Y bueno, yo agarré, vine con ella y estoy acá... Una vez que se fue el año que pasamos, ahí empecé. [...] No sabía nada que iba a haber escuela acá adentro de la villa. Yo mismo le pregunté a... ese mismo día cuando... cuando fue la primera vez que me dijo la Vivi “Vamos, vamos, que están anotando para el colegio” y yo agarré y me anoté. Y acá estoy, ¡ja! Dicho y dicho, la primera vez. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

La búsqueda y orientación hacia el satisfactor estuvo vinculada a una de sus personas referentes, “la Vivi”, amiga que lo alojaba en la villa y que lo había animado a anotarse en el programa de alfabetización. En su relato, la visión acerca de los “abandonos” de la escuela se vinculaba con la propia responsabilidad de las personas por “no querer” aprender a leer y escribir:

Había [muchos compañeros], pero se fueron, no tienen ganas de estudiar y leer, se fueron. O sea una que venía siempre, una que se llamaba Samanta... una sola vez vino, después no vino más... desapareció. O Elisa, la Jorge también venía, la Noe, la Minga viene de vez en cuando... No quieren estudiar, leer, nada, no quieren hacer nada de su vida... No quieren agarrar el día de mañana y uh, me recibí de enfermera... y buh. (Ídem)

Gabriel relataba la duda de volver a la escuela frente a las “certificaciones” que debería presentar, la marca de vergüenza con la que había iniciado esta nueva chance educativa, los fantasmas de acceso que lo acosaban y la alegría de estar transitando la escolaridad:

Porque... hay maestras que te piden certificado no sé de qué, certificado de aquello, certificado de bautismo, certificado de... de todas las giladas. [...] En realidad, me daba vergüenza porque había muchos alumnos que estaban en esa época anotados... ya se fueron todos... se fue Junior, se fue... muchos se fueron y otros quedaron. Junior se fue porque tenía problemas con la familia, no sé qué problema tuvo la familia, no sé nada... nada. Era bueno el chico ese, muy bueno... ese sí que no quería aprender a leer y escribir... toda la semana lo amenazaban, no sé, la verdad que no sé. Esa vida no me interesa. No sé por dónde vive tampoco, así que... Una vez me contó la maestra que fueron a la casa de Junior y el padre le pegaba... el padre mismo le pegaba a Junior. La verdad... [Retomo la pregunta

acerca de qué era lo que le daba vergüenza]. De que no iba a aprender. Y dicho y dicho aprendí. Ya pasé a segundo. Estoy contento porque pasé a segundo, segundo grado, ¡ja! [...] Y voy a seguir hasta que digan... no voy a bajar las manos, nunca las pienso a bajar. Ahora si las llevo a bajar voy a quedar en la nada, así que... seguiría hasta que... tenga mis... 30 y... 42 años. Una vez que tenga 42 años y me reciba, tener todos mis estudios completos, ahí voy a decir “¡Al fin!”. Voy a estar re contento, voy a estar saltando... [se ríe] [...] Tampoco voy a pedir un milagro, el día de mañana eh... si todo me sale bien, bueno, eh... me podría recibir de... no sé, de abogado... de lo que sea. Pero yo... mi manera es estudiar y estudiar y estudiar y tanto hice que vine a estudiar. No quería en el principio aprender a leer, porque me iban a costar muchas letras, demasiadas letras. (Ídem)

Su visión de futuro vinculada a continuar estudios y la visión de sí mismo como aprendiz, con tesón para estudiar para no “quedar en la nada”, pero con dificultad frente a las “demasiadas letras”. Al preguntarle cómo se sentía en ese momento, respondía:

¿Ahora? Aliviado, contento... más contento que nunca, todo el mundo me quiere, ¡ja! Todos me aprecian. ¿Por qué? Porque confían en mí. Eso es importante. Y acá [en la escuela] bien, tranqui. Contento también. Tantos pasos di en la vida... uno más... ¡ja! Todo en la vida tampoco vas a independizar de... que te ayuden. Ya vas a ver el día de mañana, vas a decir “¡Al fin!”, ya salió de... Al paso. Tampoco me pienso apurar, no tengo drama. Lo único que quiero es aprender a leer y escribir y poner mi firma en el... cuando me mandan a firmar largo, nada más. Pero no con letras eeh... con las otras, mayúsculas, imprenta. O yo no sé mi nombre, o sea, pon no... que la primer letra que agarrás, es así, tiene a... es así, después se da vuelta así, esa es mi letra, la primera [dibuja en el aire con su dedo]. Y yo no la sé hacer, yo sé hacer la primera que es eh... la “ge”. Así como esta [hace señas en el aire, como dibujando la letra]. Pero la que yo digo tiene, a ver si está por acá... eh... no [mira alrededor buscando algún referente en los textos de la biblioteca]. Tiene... empieza así y da la vuelta así, y después sigue la “i” y después bajás así y... hasta ahí nomás, después las demás no las sé. A mí no me sale... empieza así... [escribe]... es así, acá tiene una vueltita así, después agarra así y así es, creo que es así, porque a mí no me sale esa. [Escribe:]



La otra sí la sé. Es la “i”. La otra, la que le sigue a esa es la “i”. La que va pegada con esta acá, así [Señala el segundo carácter, el que tiene puntito]. Esa sí tiene un puntito acá, ¿no? y después baja así acá abajo, y después acá bajo lleva esta que es así... No me sale... es así y después para allá, pero no me sale. Ahí no dice

Gabriel, ahí dice cualquier cosa. Antes me salía, ahora no me sale, no sé por qué. Dejé de insistir en la vida. No quería hacer nada de mi vida así que... lo único que quería era... sufrir. Y bueh, tampoco voy a quedar con todo sufrimiento en la vida. (Ídem)

La efectuación de la demanda actual, la vida más estable en la villa y el encuentro de una familia elegida marcaba una diferencia en cuanto a los sentimientos que manifestaba sobre su vida en la calle: ahora se sentía aliviado, contento (“más contento que nunca”), apreciado, querido. Reconocía los pasos dados en la vida y aludía a uno de los sentidos de la demanda de alfabetización: aprender a leer y escribir y poder firmar.

Frente a la pregunta acerca de qué era lo que más le gustaría leer y escribir, respondía: “Los diarios. Si agarro un diario... [Tose. Se queda en silencio] Mejor me quedo acá [le tiembla la voz], que acá estoy bien. [Tose] Todos los proyectos que tengo... Estudiar, leer, y ayudar a los, a los que están en la calle. (Ídem)”. “Y, para el año que viene, bueno, si todo me llega a salir bien, y tengo que agradecer mucho a la maestra, a vos, a... el otro día lo vi a... al de la radio. Y hay cosas que bueno, mucho aprecio lo que hicieron por mí (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013).”

Gabriel se emocionaba, diciendo que quería leer un diario por sí mismo, estudiar, leer y ayudar a otros que estaban en la situación en la que él se había encontrado también. La escuela era un espacio muy valorado por él como satisfactor, como necesidad subjetiva ligada a proyectos futuros tanto laborales, como educativos y sociales.





## 5.6. Los dolores, los aprendizajes, el sentido de su demanda, el futuro, la visión sobre la escuela

Al preguntarle si le gustaba contar aspectos de su historia, su respuesta recuperaba tanto el dolor como el aprendizaje y las dificultades de aprendizaje:

Más o menos. Hay cosas que duelen y cosas que no duelen. Todo se aprende a vivir. Y hay cosas que sí se aprenden y cosas que no se aprenden. Por ejemplo eh, leer, escribir y firmar era un derecho... no sabía que en el mundo me iban a enseñar a leer y escribir... no sabía nada de mi vida. Así que... y ahora lo sé. Yo tampoco sabía que fue el padre Mugica, fue, fue asesinado en la época que hubo los militares... no sabía nada. Nadie me contó de nada. Yo sé que había un padre Mugica acá que hacía el curso, que... vinieron los militares no sé en qué año fue y lo acribillaron al pobre. Nada más. Por eso es que acá se llama eh, el padre Mugica, y es toda gente que lo extraña, gente que lo quería. Muchísima gente lo quería, por eso está ese comedor ahí, era de él. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

Gabriel reconocía el dolor y el aprendizaje. Era consciente del derecho a la educación y lo explicitaba como un aprendizaje en su vida: antes no sabía “que en el mundo” le iban a enseñar a leer y escribir y no sabía “nada” de su vida, cosas que ahora sí sabía. Al preguntarle cómo supo que leer y escribir eran un derecho, si alguien le había enseñado eso, su respuesta se orientaba al sentido de la demanda por educación:

No. Yo solo aprendí, quería aprender... ese, ese título. Porque yo quería el día de mañana quería aprender lo que es leer y escribir, por el día de mañana agarrás un diario... el *Clarín*, ehh, buscás trabajo, querés buscar trabajo y te vas a ir a la página de trabajo y las letras están chiquitas y no las sabés leer y te vas a tener que tragar las letras... ¡ja! Es así. Hay letras chiquitas que ni las sabés qué vocales son. Y hay letras grandes que sí ya las conocés. Por ejemplo, la “a”, la “e”, la “i”, la “u”, la “doble be”, la “ge”, la ehhh... la “i”, la “o”, que nunca la conocía eeh... la... las vocales. Las otras no las conozco todavía. Me faltan las otras. La “hache”, la “zeta”, la... ¿cómo es que se llama? Esa que tiene la “equis”, esa tampoco la conozco. No.

Claro, porque yo vivo... agarro y digo: el día de mañana quiero agarrar un diario, leer todo completo, de la primera página hasta la última página. Y bueh... dicho y dicho... De a poquito, esperanza... como todo dice en el mundo: paciencia. Exactamente: paciencia, paciencia, paciencia... ¡ja! Y bueh. (Ídem)

La demanda vinculada a saber leer y escribir, poder leer un diario “completo”, tal vez buscar un mejor trabajo. Gabriel mencionaba también qué le gustaría hacer cuando se

recibiera: “Lo que me gustaría... eh... ayudar a otros. O sea, estar en un colegio y enseñarle a otros, eso es muy bueno. Lo que yo no supe, enseñarle al otro, del principio. Así que... Y bueh, no tengo más nada que contar... Por hoy, se terminó, ¡ja! (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)”.

Gabriel quería aprender con el sentido de ayudar a otros en el futuro, desde una reparación de lo que él no había tenido de niño. Enfatizaba en la sesión de retroalimentación sus ganas de aprender y su necesidad de aprender, una vez más como reconocimiento subjetivo del satisfactor para sí mismo y para promover un futuro cambio laboral:

Es que yo tengo ganas de aprender a leer y escribir de una vez; de aprender a leer y escribir soy yo. No me van a tomar para... de lava copas o para *delivery*, yo lo necesito, así que... [...] no pienso dejar. Si lo llego a dejar es por capricho, pero no creo que lo deje. [...] Me gustaría, bueno, seguir aprendiendo más y más y más y más. Tampoco voy a estar hasta los 50 estudiando, no. Si tengo 40 pararé a los 49... pero ya con otro piso, o sea, ayudante de... de cocinero, ayudante de... repartir eh... cosas que no sea... porque ya quiero salir del mundo en que estoy. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

Gabriel manifestaba el reconocimiento subjetivo de la necesidad de aprender a leer y escribir: “yo sí, yo lo necesito”, ligado a “ser alguien”, a aprender “cada vez más”, a la posibilidad de “salir del mundo en el que estaba” para tener un trabajo mejor e ingresar a otro tipo de escuela también: “Yo quiero aprender lo más rápido posible. No estar más dedicándome a abrir las puertas de los taxis. Quiero salir de la calle...”. La continuidad de la escolaridad era percibida como una decisión personal, ya que solo dejaría “por capricho”. Sin los estudios completos, se quedaría “en la nada”, como ya vimos en sus relatos anteriores.

Si bien Gabriel manifestaba su contento por estar estudiando, en varias oportunidades también daba cuenta de sus representaciones acerca de la escuela, expresando la idea de que el centro de alfabetización no era un “colegio normal”, espacio que le había sido negado de niño y al que algún día le gustaría acceder:

Yo pensaba que bueno, cuando yo vine acá a la villa, que iba a ir a un colegio normal... no. Todos me decían, no, que los maestros te van a pedir certificados de vacuna, certificados de escolaridad, que te van a pedir si tenés certificado de segundo año, certificado deeee... de alguna vacu... ¡ja! Yo me hacía la cabeza, me hacía la cabeza... (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

Y, me gustaría entrar a otro mundo, o sea, un colegio más grande, que tenga computadoras, que tenga en una parte computadoras y en otro lado estudio, eso es muy bueno para mí. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

De a poquito, cuando quiero paso a tercero y así... pero esto no es un colegio así, de esos que tienen todas las aulas y pasás a primero, segundo, tercero, cuarto, quinto... capaz que una vez que termine acá me vaya a otro colegio, al de... a donde estaba antes, allá, de noche. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

Ya tengo 40 años, ya los cumplí. ¿Hasta cuándo voy a estar dependiendo de mí mismo? Yo quiero el día de mañana, me van a decir “Uh, este está trabajando”... La verdad es que es todo un sacrificio para mí. Una vez que me vean laburando van a decir “Uh, este ya está laburando, se movió, está leyendo, escribe, se va a todos lados”. Yo no tengo drama, el día de mañana quiero terminar ahí y seguir. Y, seguiría... cambiaría, o sea, una vez que, si llego a terminar ahí todo bien, me gustaría estudiar en los colegios, en los colegios, esos que son privados, de noche, que empiezan creo que desde las 8 hasta las 12, 1 de la madrugada. Porque quiero aprender inglés, quiero aprender castellano, quiero aprender todos los idiomas... de ahí a que aprenda, bueno. Van a decir “Uh, este aprendió, lo tengo que aplaudir, uh, está grande, voy a darle una mantecada”. Van a estar todos contentos, van a decir “Eh, este ya se recibió de lo que se quería recibir”, y bueno. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

Gabriel era consciente de la dificultad que implicaba concurrir a esta nueva chance educativa, pero a la vez el valor simbólico que conllevaba para la sociedad. Gabriel poseía una idea fuerte de que la alfabetización le abriría nuevos mundos y puertas de conocimiento. Sin embargo, poseía una percepción desvalorizada del espacio de alfabetización para adultos: el centro en el que estaba no tenía el mismo estatus que “un colegio privado” en el que se enseñan, por ejemplo, idiomas o computación. Ello también podría estar jugando en la idea de sí como aprendiz: espacios que “valen menos” para personas que “valen menos”, o espacios que “no son normales” para personas “anormales”.

### **5.7. Los cambios, los puntos de inflexión para “salir adelante”**

¿Cómo percibía Gabriel que había cambiado su vida en cierto momento? ¿Cuáles fueron puntos de inflexión importantes para él? ¿Cómo fue que un día dijo “no quiero sufrir más en la vida”? Frente a estas preguntas, afirmaba:

¡Pa' qué mierda voy a sufrir! Con todo lo que sufrí en la calle, ¡uf! Sufrí palazos, eh... robos, los policías venían y te pegaban, se cagaban de risa de tu cara, te llevaban al calabozo y te pegaban... ¡fa! Sí que la pasé. Ya es demasiado.

[En relación a la muerte de sus padres] ¿Qué voy a hacer? ¿Llorarlos? No, ya está, tengo que salir adelante yo solo. Con lo que me queda, lo poco que me queda en la vida. Yo mismo salí adelante.

[Tose] Es que tenía que cambiar. Tampoco voy a estar dependiendo de mi vida. Yo sé que iba a cambiar y tenía que... y cambió... completamente. ¿En qué sentido cambió? En tener una casa, en ayudarme las... las mismas familias, no dejarme estar tirado en la calle, no eh... estar con ellos, acompañarme... cuando me llevaban a un lado yo voy con ellos, cuando me dicen “Vamo' a comprarte ropa”, voy con ellos, cuando me invitan a que hay joda por otro lado que no sea acá me llevan y me traen, me traen pa' cá. Están haciendo un esfuerzo demasiado grande para mí. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

Cambió porque bueno, tenía que cambiar de mil formas. Si no cambiaba, bueno, tampoco puedo estar todo el día tirado en la calle. Es feo estar en la calle, es feo estar sucio, es feo estar sin bañarse, es feo estar sin desayunar, es feo no tener amigos, es feo no tener una amistad con los amigos. Y bueno, me tenía que tocar y me tocó. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

Y acá estoy, vivo y sano a pesar de todo. [...] Porque yo las pasé, pero bueh [Suspira]. Yo hago la mía y tengo lo mío. Tanto luché, luché, luché, luché... ¡ja! Pa' tener algo para mí. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)



Gabriel mencionaba una “fuerza vital” que lo había impulsado a seguir, a moverse, a cambiar las condiciones de existencia. Si bien por momentos parecería proceder de una voluntad individual (“salir solo”, “hacer la mía”, “luchar para tener algo para uno”), en varias oportunidades del relato las figuras referentes de su entorno, como la familia que lo aloja o el ámbito laboral, parecen ser redes de sostén necesarias que acompañan sus impulsos vitales.

#### DIARIO DE RUTA

### Las marcas de la historia. Ser alguien en la historia, guardar la historia...

Gabriel mencionó en el taller de radio que contaría “historias que nadie las va a creer”...

Tras leerle a Gabriel la transcripción de la entrevista autobiográfica, él dijo: “La historia que yo cuento va a salir en todos los diarios”. Gabriel conservó la transcripción de la entrevista autobiográfica en su mochila a lo largo de todo el año. En ocasiones, la mostraba a docentes u orientadores pedagógicos diciendo: “¿Ya leyó mi historia?”.

Tras la sesión de retroalimentación de enero de 2013, dijo en relación a dicha transcripción: “La tengo guardada la historia, la tengo guardada en mi mochila”. Y a lo largo del encuentro, frente a la lectura de las historietas, dijo: “Yo nunca pensé que iba a salir así en dibujitos”. Le dije: “Bueno, y acá van quedando como partecitas de la historia ¿no?” [Señalando las historietas], y me quedé con la respuesta de Gabriel: “Muy buena la historia, muy buena”.

### Recapitulación

La vida de Gabriel estaba signada en su origen por determinadas *condiciones materiales de existencia*: el *desarraigo familiar*, la *vida en situación de calle*, el *encierro* en institutos de menores, la *vulneración de derechos* (a la educación, la salud, la vivienda, la alimentación), la *violencia física y social*. La visión que explicitaba Gabriel acerca de su propia vida revelaba las *marcas de exclusión* desde

el *dolor* (“calvario”, “sufrimiento”, “desamparo”, “maltrato”, “soledad”), la *imagen desvalorizada de sí* (ser “crotto”, “sucio”, “hecho mierda”, “no ser nada”) y la *vergüenza* frente a los demás (ser burlado, discriminado, con la consecuencia de tener que “desaparecer” por ello). Procesos psicosociales que implicaban la internalización de dichas condiciones de existencia.

Un gran “hito” de cambio en su historia, que marcaba etapas que parecían ser vividas como opuestas, fue la llegada a Retiro, la vida en la casa de su “familia de vida” y la posibilidad de ir a la escuela, todas situaciones encadenadas. Previo a la llegada a Retiro él decía que:

- Su vida había sido un calvario.
- Estaba desamparado y discriminado.
- Sucesivamente había quedado en la ruina.
- Había sido golpeado, encerrado, maltratado, abusado, robado.
- Había quedado huérfano.
- Había pasado amarguras.
- No había sido ayudado cuando lo necesitaba.
- Había pasado sufrimientos.
- Había sido rechazado, acusado, burlado.
- Había estado llorando, “hecho mierda, crotto, sucio, desaparecido”.
- No conocía nada, no reconocía nada, no tenía a nadie, no era reconocido por nadie, no tenía “remedio para nada”, no tenía nada: amigos familia, “nada”.
- Había pasado hambre, frío, sueño.

Al llegar al barrio, a la Villa 31, a la familia que lo alojaba, al programa de alfabetización, parecería haberse producido una “renovación de sus condiciones de existencia”. Allí había encontrado:

- Un lugar donde estar tranquilo, donde ayudar, donde comer, donde dormir.
- El aprecio, la confianza, el ser querido.
- La posibilidad de compartir los dramas de la vida, los “recuerdos guardados del corazón”.

- El acceso a un techo, un baño, comida, cama.
- Una escuela en la que “estudia, estudia y estudia”, en la que con paciencia, de a poquito, va a aprendiendo y avanzando hasta quizás un día lograr recibirse y “saltar de alegría”, con la posibilidad de continuar estudios futuros.

Gabriel mencionaba un *proceso de independencia* a lo largo de su vida, ligado por un lado a poder *rebuscárselas por sí mismo*, a *hacerse solo*, pero por otro, muy fuertemente a haber podido encontrar *lazos afectivos de sostén* como motor para *salir adelante*. En cierto sentido, se producía, aunque endeble, cierta restitución de derechos al llegar a Retiro, al encontrar una vivienda, alimentación, mayor resguardo físico, y la posibilidad de acceder a un centro educativo.

En esta nueva etapa, parecían producirse ciertos giros en algunas de las trayectorias de su vida:

- En relación con la trayectoria familiar, había pasado de estar “solo y desamparado” a ser parte de una “familia elegida”.
- En cuanto a la trayectoria de vivienda, había pasado de estar en situación de calle con situaciones de encierro frecuentes, a tener techo y comida.
- Con respecto a la trayectoria laboral, había logrado una progresiva estabilidad en el trabajo y el logro de la confianza y el afecto de sus empleadores.
- Desde la trayectoria educativa, aparecía por primera vez la posibilidad de hacer efectiva una demanda por educación.

Era imposible imaginarme la magnitud del dolor y del sufrimiento que Gabriel había vivido, el extremo de hambre, frío, abandono. La desvalorización social, la vergüenza y humillación desde la calle, la familia, sus compañeros de trabajo. Era imposible conocer su amplio mundo de dormir en la calle, en el internado, en la comisaría. Gabriel me contagiaba la angustia y la desesperación. Se mezclaban en su relato el temor, el dolor, la vergüenza, el alivio, la alegría de estar en ese momento intentando terminar la escuela.

¿Cómo estas marcas de dolor dejaban huellas en el aprender, en la imagen de sí como aprendiz, como persona de derechos? Recordemos, tal como afirma De Gaulejac (2008), que la miseria y el hambre dejan huellas corporales y psíquicas; que

un individuo, frente a violencias extremas, se ve invadido por la deshumanización y la confusión, alterándose su identidad y perdiendo la confianza en sí mismo frente a la instalación de la vergüenza, desde una sensación de negación de la propia existencia. Una violencia física y simbólica ligada a la mirada de la sociedad, y psicológica desde el desmoronamiento de figuras parentales, la devaluación de la imagen de sí, la pérdida de la autoestima, la soledad, la culpa y la impotencia, frente a condiciones de pobreza extrema y degradación de la existencia. El sujeto puede asumir la invalidación de la que ha sido objeto desde un sentimiento de nulidad, culpa y desvalorización.

Pero el analfabetismo de Gabriel no era producto de un “fracaso escolar”. Gabriel no había tenido oportunidades en la vida de realizar un aprendizaje sistemático, salvo cuando llegó a la edad adulta. En este sentido, había tenido dos experiencias educativas con representaciones que derivaban de dichas marcas: una *visión temerosa acerca de su capacidad para transitar la escolaridad* (“me iban a costar las letras”, “me iban a pedir certificados”), la *vergüenza* por no saber si podría aprender y la *negación de saberes construidos* (“no sabía nada”), además de una visión acerca de cómo debería ser la escuela y cómo debería ser enseñado para “no perder el tiempo”: la importancia de “ser enseñado en las letras”. A la vez, la necesidad de poder finalizar sus estudios, de “aprender a leer, escribir y firmar”, con la posibilidad de continuar estudiando a futuro y poder “ayudar a otros”.

Se producía en este transitar el *reconocimiento de aprendizajes sociales*: percibir *la lectura y la escritura como derechos* y el “aprender a vivir”. Gabriel pasaba de “no saber nada” a *reconocer saberes aprendidos*. Gabriel reconocía que había transitado un *proceso de independencia* por el que había luchado para salir adelante “de todas formas”.

Y aunque había “salido adelante”, como él mismo reconocía, pudiendo hacer efectiva una demanda por educación, en su proceso de alfabetización actual se entramaban las marcas que la historia había dejado sobre su ser, marcas contradictorias y en convivencia:

- La *imagen negativa de sí mismo*, desvalorizada, dolorida, culposa, degradada, temerosa.



- La *imagen positiva de sí mismo*, luchadora, potente, capaz, independiente, con ímpetu de aprender y salir adelante.

Es importante mencionar que, a pesar de encontrarse en un período de mayor estabilidad de sus condiciones de existencia materiales, Gabriel era consciente de que en cualquier momento, ellas podían desmoronarse nuevamente, como se ilustra en el siguiente registro de observación:

**REGISTRO 22 (LUNES 10 DE SEPTIEMBRE DE 2012)**

Gabriel llega a la escuela serio, con la mirada triste y ausente. La docente le dice a Gabi:

D: ¿Te pasa algo, estás bien?

**G: La verdad que no, para qué le voy a contar...**

D: ¿Qué pasó, Gabi?

**G: Cuando salga del colegio me espera una sorpresa demasiado mala.**

D: ¿Qué pasó?

**G: Que no voy a vivir más en la casa de la Vivi. Me echaron la culpa a mí, había un celular cargándose, se me cayó, se mojó y ahora no sé dónde voy a vivir, debajo de un puente. Un *handy* era. ¡Ay! ¡Qué vida, qué vida, voy a vivir en la calle otra vez!**

Esta amenaza permanente también involucraba su proceso de continuidad o no en la escuela, la *incertidumbre en relación a las condiciones materiales de existencia* era parte de su proceso de alfabetización.

**DIARIO DE RUTA, JULIO DE 2012**

La entrevista autobiográfica mostró el drama de su historia: una vida de abandono, violencia, soledad, vulneración de todos los derechos. A lo largo de la entrevista Gabi se angustió en varias oportunidades, sobre todo recordando la muerte de su madre y la pelea con sus hermanos, o las golpizas recibidas en la cárcel. A la vez, fueron reiteradas las frases vinculadas a cómo él salió adelante: “no me iba a quedar así toda la vida”, “tenía que salir”, “yo solo salí”.

Estas ideas dando cuenta de puntos de inflexión y de procesos ¿psicosociales?, habilitantes de otra vida posible. Al finalizar la entrevista, enfatizó lo siguiente: “Si se va a terminar la entrevista, quiero que pongas ahí el esfuerzo que estoy haciendo para poder aprender y a leer, es importante para mí. Es muy importante. Nada más, por ahora”.

La **didascalia** que inicia el presente capítulo a través de algunas historias de la escritura, evidencia cómo la lengua escrita ha sido y continúa siendo una herramienta de poder (Sampson, 1997; Senner, 1992; Catach, 1996). Como plantea Jouve-Martín (2009), el estudio de la escritura es prácticamente inseparable del estudio de la desigualdad y las relaciones de poder: dónde, cómo, quiénes, producen la escritura y quiénes quedan excluidos de ella por sus “deficientes conocimientos y medios de expresión”. Esas rápidas pinceladas muestran que la historia de la escritura conforma un cuadro cultural, social, político, lingüístico. Una construcción de la humanidad atrapada en relaciones de inclusión-exclusión que pervive en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Recordemos quiénes son los sujetos con los que hoy nos encontramos en los espacios educativos, atravesados por una historia de exclusión: “los fracasados”, “marginados”, integrantes de “sectores populares”, las personas que han sido excluidas o expulsadas del sistema escolar y negadas en su derecho a la educación, principalmente por su condición de pobreza. Gabriel es un exponente de ellas. Las huellas de la desigualdad son constitutivas de los procesos de apropiación del sistema de escritura (Kurlat y Perelman, 2013) y son internalizadas por los sujetos, como verdaderos procesos psicosociales. Los testimonios que se comparten en la siguiente **didascalia** muestran sentimientos similares a los que Gabriel expresaba. Invitamos al lector a sumergirse en ellos.

<<

HISTORIAS DE LA ESCRITURA:  
TESTIMONIOS

>>

## Un pobre campesino inmigrante y la humillación de no saber leer ni escribir...

En su libro *Olvidar Palermo*, Edmonde Charles-Roux narra la violencia de la burocracia sobre un pobre campesino siciliano que desea entrar a Estados Unidos como inmigrante:

Durante tres días seguidos tuvimos que soportar que los funcionarios, excedidos, sacudieran permanentemente la cabeza. Durante esos tres días llenamos formularios. Todo aquello para satisfacer la curiosidad enfermiza de la Autoridad. ¿Quién es su madre? ¿Dónde nació? Tres días vividos en el desprecio de aquellos ante los cuales estábamos obligados a confesar, ahí mismo, de buenas a primeras, que no sabíamos llenar esos formularios. Pues esa era la peor de las humillaciones: pedir ayuda a un desconocido, confesar al primer burgués que uno se cruza que uno es ignorante, iletrado. (E. Charles-Roux, 1967, citado en De Gaulejac, 2008)

Roger había logrado ocultar durante veinte años a su jefe que no sabía leer ni escribir. Era chofer de reparto y vivía perfectamente bien hasta el día en que se le amenazó con retirarle la licencia por conducir en estado de ebriedad. Pero él no sabía leer las convocatorias que recibía del juzgado. Entre una cosa y otra, entre equívocos y disimulaciones, fue condenado y perdió su trabajo, porque no quiso que descubrieran su analfabetismo. Durante cuatro años padeció, de oficina en oficina, y perdió todos sus derechos (Seguro de desempleo, Seguridad social, Mutual...) por no llenar los papeles necesarios, por no concurrir a las convocatorias en las fechas requeridas, por negarse a correr el riesgo de encontrarse en una situación que lo obligara a admitir que no sabía leer. ¡Toda una vida quebrada a causa del temor a la humillación! (De Gaulejac, 2008: 174-175)

### “No sé escribir mi nombre...”

JUAN MANUEL VÁZQUEZ ÁVALOS, 18 años, aprendiz de carpintero.

Sahuayo, Michoacán, México, 2007.

Cuando me subo a un camión no sé cómo se llaman las calles por donde va y lo mismo me pasa cuando voy a pié. Luego me manda mi tía a comprar medicinas y no sé lo que dice la receta ni cómo se llama la medicina que me dan. También me cuesta trabajo contar el dinero para pagar y el cambio que me dan. Cuando voy a comprar ropa o zapatos tengo que pedir que me digan el precio de las

cosas aunque lo tengan allí escrito. No sé escribir mi nombre ni el de mis hermanos. Luego me junto con amigos que sí saben escribir y nomás me les quedo viendo, pues no sé qué están escribiendo. Lo mismo me pasa con mi novia: a veces me da un papel y le tengo que ir a preguntar a mi mamá. La gente en las tiendas del centro se pesa y se mide y yo quisiera hacer lo mismo, pero no sé leer lo que dice la máquina. A veces tengo ganas de comprarme un disco, pero no puedo leer qué canciones son las que trae y no me decido a comprarlo. Me compré un reloj y lo traigo en el pulso, pero no sé decir qué hora es. A veces me prestan un celular, pero no sé marcar los números. En mi trabajo no puedo medir las tablas con las que tengo que hacer las cosas y luego tengo problemas para ver lo que me pagan. (Revista *Decisio*, enero-abril de 2008, p. 7)

### **“Quiero estudiar y superarme.”**

LILIA TÉLLEZ MENDOZA, 36 años, trabajadora y ama de casa.

Sahuayo, Michoacán, México, 2007.

Mi papá tomaba mucho y por eso teníamos muchos problemas en la familia. Éramos muy pobres. Los hijos entramos a una escuela de gobierno, pero duramos muy poco porque mi papá falleció y todos tuvimos que ponernos a trabajar para ayudar a mi mamá. A la fecha sigo trabajando para poder sostener a mis dos hijos. Y es que conocí a un muchacho y nos hicimos novios. Al año nos casamos por el civil, me acuerdo que no pude poner ni mi nombre en el libro. Pasó el tiempo, nacieron mis hijos, y luego estuve yendo a una escuela del CONALEP, pero nos cambiamos de casa y la tuve que dejar. Pero sí quiero estudiar y superarme para ayudar a mis hijos. De lo que más tengo ganas es de poner un negocio y poder decirle a mi mamá, con todo mi corazón: ya sé leer y escribir y hacer cuentas, mamá. (Revista *Decisio*, enero-abril de 2008, p. 8)

### **“Veo tantos letreros y me digo ‘¿Qué dirán?’.”**

JUAN CARLOS ÁVILA BECERRA, 18 años, trabajador manual.

Colonia La Calzonuda, Sahuayo, Michoacán, México, 2007.

Soy Juan Carlos, tengo tantos problemas por no saber leer ni escribir, me siento mal al no saber leer un papel o cuando alguien me pregunta qué dice; ha habido

veces que necesitan mi firma y no puedo dárselas. También por lo mismo no he podido sacar mi credencial y en varias partes me la han pedido, he querido sacar en crédito en varias tiendas pero como no sé leer ni escribir, no puedo. Tengo miedo si algún día me llego a casar no saber firmar o ayudarles a mis hijos en las tareas. He tenido muchos problemas en el hospital donde siempre nos atendemos: si vamos a visitar a alguien necesito la credencial de elector, como no he podido sacarla no me dejan entrar.

También tengo problemas con el medio de transporte, pues como no sé leer ni escribir, no puedo leer a dónde va o por dónde va; ha habido veces que tengo que preguntar a alguien y me da pena a veces preguntar y prefiero caminar.

También si quiero buscar una calle tengo que preguntar, tampoco puedo salir a otros pueblos yo solo porque no sabría qué medio de transporte tendría que tomar. Ha sido para mí muy difícil todo esto pues han pasado tantos problemas, cuando voy a la calle veo tantos letreros y me digo, ¿qué dirán? A veces cuando veo una película, algunas son en inglés y me quedo con la duda: ¿qué dirán los letreros? ¿Qué se estarán diciendo unos a otros los que salen en la película?

También tengo mucho miedo al usar algún aparato pues tengo miedo de descomponerlo, si no es mío, pues no puedo leer las instrucciones y yo solo no lo puedo usar. También tengo miedo a tomarme algo que sea veneno porque en mi casa a veces tenemos veneno para ratas o cucarachas y como hay algunos que vienen en botellas de refresco, mejor le pido a mis hermanos que lo usen donde ellos sepan.

Tengo miedo de poner mi huella digital en algún papel que hay que firmar porque no sé lo que dice ni a lo que me comprometa. A veces me da miedo equivocarme en un baño público de los que no tienen las figuritas de hombre o de mujer en las puertas y solo tienen el nombre.

También se me dificulta mucho mi trabajo por no saber leer ni escribir ni sacar cuentas. A veces me queda debiendo dinero mi patrón, me dice que saque cuentas pero como no sé sacarlas en un papel pues le digo a él que me las saque o hasta que hago un esfuerzo y las saco yo en la mente.

También he querido tener un mejor trabajo en donde me paguen más pero tampoco puedo pues en todos piden que sepa leer y escribir y que haya estudiado la primaria y la secundaria; por eso no puedo conseguir un mejor trabajo. En donde trabajo gano muy poco y como soy el único hombre de la casa y como somos cinco, a veces no nos alcanza el dinero, pues desde que murió mi papá yo soy el que sostengo la casa.

A veces me siento desesperado al no saber leer ni escribir mi nombre, tengo tantas ilusiones de tener un mejor trabajo donde gane más y le pueda ofrecer más a mi familia. También tengo problemas al usar un celular pues como no sé

los números ni sé escribir no sé como mandar un mensaje porque a veces las llamadas no entran. También he pasado vergüenzas porque mucha gente se burla de los que no sabemos leer ni escribir, he pasado tantas cosas solo por el simple hecho de no saber leer ni escribir. Una vez pasé una vergüenza, una persona como yo que no sabía leer me pidió que si le podía leer un papel pero le dije que no sabía leer yo tampoco y me sentí mal al no poder ayudarla.

Los fines de semana busco trabajo donde no se ocupe leer ni escribir para ganar dinero extra porque el que gano en mi trabajo apenas me alcanza. Todo ha sido muy difícil para mí todo este tiempo desde que empecé a trabajar. Quisiera algún día aprender a leer y escribir, no sé si eso se haga realidad, por lo pronto creo que seguiré con mis problemas de no tener un mejor trabajo ya que sigo sin poder leer ni escribir, pero no pierdo las esperanzas de superarme y salir adelante pues si yo lucho algún día podré leer y escribir y tener un mejor trabajo y superarme para tener una mejor vida. (Revista *Decisio*, enero-abril de 2008, p. 10)

### **Tonito: un futuro promotor de educación de comunidades zapatistas en Chiapas, México**

Muchos niños llegaron al curso aún sin saber leer ni escribir.

Había una “casita de los maestros” a esa casita se acercaban por las noches los más pequeños del curso, teníamos velas para el trabajo nocturno, se acercaban a la mesa en donde “los maestros” planeábamos el trabajo día con día; tomaban los colores y nos pedían hojas de papel y se ponían a dibujar. La mayoría de ellos a las 8 de la noche –en todos los casos hora de dios– ya estaban bostezando y empezaban a irse a los dormitorios. Tonito era de los más pequeñitos, unos 8-9 años. Casi siempre era él el último en irse, un trasnochador, se despedía casi siempre pasadas las 8 de la noche. Como que le gustaba cuidarnos, pero mientras nos cuidaba hacía dibujitos con los crayones, plumones y colores que estaban siempre a la mano, en uno de los muebles más cercanos a la puerta de entrada de la “casita de los maestros”.

Una de las primeras noches de ese curso, cuando Tonito cumplía su misión de acompañarnos, soltó un sonido en tono burlón: “Ja” dice casi para sí mismo y sonrío. Le pregunto el motivo de su risa y vuelve a repetir “ja” pero añade casi inaudiblemente “¿Promotor de educación, yo?”. Le pregunto: “¿Por qué te da risa?”. Contesta: “¿Cómo voy a ser promotor de educación si ni sé leer ni escribir...?”. Nos quedamos callados unos segundos y al cabo de un rato le pregunto a uno de mis compañeros maestros: “Oye, Lalo... ¿tú sabes hacer la

milpa?”. Lalo levanta la vista de su libreta, en la que garabateaba su plan de la clase siguiente y me dice: “No, no sé trabajar la milpa...” y en seguida Tonito dice: “Yo sí sé, maestra... ¡¡¡Yo sí sé!!!”. “¿A poco?”, le pregunto dramatizando un poco la duda. Pasan varios segundos y vuelvo a interrumpir a Lalo: “Oye, Lalito, ¿tú sabes nadar en el río?”. Y Lalito ríe un poco avergonzado y dice: “No, solo me meto en la orillita para bañarme pero no sé nadar...”. Unos segundos y Tonito dice: “¡¡¡Yo sí sé nadar, maestra!!!”. “¡Uuuy!”, le contesto, “y... ¿cuándo aprendiste?”. Y me dice: “Pues no me acuerdo, pero desde chiquito...”.

Otros segundos de silencio y vuelvo a la carga: “Oye, Lalito (Lalito me quiere mucho y por eso es ‘pacienzoso’ conmigo y mis preguntas extrañas), ¿sabes cazar animales para comer?”. Lalo abre como platos sus hermosos ojos y dice: “No, nunca he manejado ningún tipo de arma”. Tonito casi grita: “¡¡¡Yo sí sé, maestra!!! Dos veces le he dado a los venados. La primera vez le di en su pata y mi papá lo fue a rematar y una vez le di acá”. Me lo dice mientras se señala entre los ojos, y está feliz... “Mmm”, murmuro yo, dejo pasar el tiempo y afirmo: “Oye, Tono, sabes muchas cosas que el maestro Lalo no sabe...”. Tono sigue iluminando sus dibujos y me dice: “Pero no sé leer ni escribir y el maestro Lalo sabe leer y escribir”. Y le digo riendo: “Pero es lo único que sabe, si lo dejas acá en la selva, no sobrevive... ¡¡¡y tú sí!!!”. Lalo afirma.

Tono decide que es hora de dormir, mete los colores en la caja, lleva la caja al mueble, levanta sus dibujos, nos regala uno a cada uno y se va hacia la puerta, se para en el umbral de la puerta y nos dice: “hasta mañana”. Levanta la voz un poco y dice: “pero él sabe leer y escribir” y se va corriendo.

(Testimonio de Paula Porras, investigadora del CREFAL, conversación personal, año 2013)

## **“Así podremos reclamar nuestros derechos.”**

JULIA APARICIO DE SÁNCHEZ, 53 años, campesina y madre de familia.

El Cónдор, Tarija, Bolivia, 2007.

Ahora tengo 53 años, pero me siento fuerte, por eso sigo trabajando. Soy campesina y madre de doce hijos. Antes de aprender a leer y a escribir era como ciega, veía letreros y papeles por donde caminaba cuando iba a la ciudad, pero no sabía qué decían ni de qué trataban. No podía yo firmar mi nombre. Pero tuve la oportunidad de aprender a leer y a escribir y a hacer cuentas y gracias a eso puedo decidir mejor por dónde caminar cuando voy a la ciudad, ya puedo leer las



cartas que me mandan mis hijos y puedo participar en otros talleres de capacitación, puedo reclamar por proyectos para el desarrollo de mi comunidad. Ahora puedo contar más rápido el dinero cuando vendo algo o cuando tengo que hacer otro tipo de ventas y compras. Ya no tengo que poner mi huella digital, firmo con mi nombre. Y puedo controlar mejor los gastos que hago en mi casa. Entro en cualquier lugar con más seguridad y sin preguntar tantas cosas porque ya puedo leer. Ya puedo darme cuenta de dónde queda cualquier oficina. Y también veo la vida de otra manera, es como si me hubiera quitado una venda de mis ojos. Por último, lo que digo es que quiero seguir adelante y decirles a las otras mujeres que también se capaciten, que aprendan, así podremos reclamar nuestros derechos. (Revista *Decisio*, enero-abril de 2008, p. 36)



Troche, G. (2014): *Dibujos invisibles*, Buenos Aires, Sudamericana.

# [CAPÍTULO 6]

## GABRIEL Y EL UNIVERSO DE LOS DIARIOS



“En el trabajo recibís la primera noticia de la semana. En el trabajo encontrás todas las letras que vos hacés.”

GABRIEL, registro 28, martes 16 de octubre de 2012

### DIARIO DE RUTA, JULIO DE 2012

Tras observar en el aula el *culto a las letras*, la *lucha con las letras* en Gabriel, su demanda de ser enseñado en las letras y su inhibición frente a las prácticas de lectura y escritura por sí mismo, en contraste con toda su experiencia de vida en el mundo letrado que yo estaba segura él había tenido, comencé a preguntarme: ¿Cómo se manejará Gabriel en la calle? ¿Qué habrá aprendido allí en relación a la lengua escrita que no puede reconocer como saber? ¿Cuál será su interacción con los textos de circulación social? ¿Qué hará en su trabajo? Tuve la necesidad de ir a conocer qué hacía allí, cómo se manejaba en el “mundo de los diarios”. Ya conocía gran parte de su vida a partir de lo que me había contado en la entrevista, por lo que le pedí permiso para conocer otro aspecto de su vida: su trabajo. Así fue como me acerqué a realizar la repartida de diarios junto a él. Concurrí allí, en un primer momento para conocer al encargado del puesto de diarios, quien lo contrataba, presentarme, pedirle autorización y acordar junto con Gabriel el día para observarlo. Al día siguiente lo acompañé a realizar el reparto de los diarios bajo suscripción.

### La vida del canillita

#### REGISTRO 20 (MARTES 28 DE AGOSTO DE 2012)

El martes 28 de agosto de 2012 busco a Gabriel por su trabajo para ir juntos al programa de radio del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo de la Ciudad de Buenos Aires (PAEByT), *Señales de vida*, al que habían sido invitados todos los estudiantes y docentes del centro de Retiro (para que Gabriel no fuera de Plaza de Mayo a Retiro y de allí a la radio en Parque Patricios,

decidimos que yo lo fuera a buscar para ir juntos directamente y encontrarnos allá con el grupo).

Lo busco y tomamos el colectivo 10. Gabriel me dice: “Muchas veces dormí por la plaza que vamos a pasar”, en referencia a Parque Lezama. Me cuenta que es la primera vez que va a ir a una radio. Transcurre el programa de radio y Gabriel cuenta, una vez más, parte de su historia como canillita:

**G: Mi nombre es Gabriel Agustín Menzén, estoy estudiando, estoy en el barrio YPF de la 31 y me gustaría tocar el tema de los canillitas. ¿Se puede? Solamente a mí me interesaría contar la vida de lo que es un canillita, despertarse a las 3:30 de la mañana, sufrir frío... me gustaría. Todo es un ejemplo en la vida. Un día, llegar a leer un diario... aprender... porque me están enseñando mucho las maestras. Mucho orgullo porque estoy aprendiendo a leer y escribir.**

Locutora: Contanos un día de tu vida de canillita. Te levantás a las 3:30 de la mañana...

**G: Recibo los diarios, los armo, armo el *Clarín*, armo *La Nación*, armo el *Ámbito*... Bueno, todos los diarios menos los diarios que salen sábado y domingo. Esos no se tocan. Porque hay diarios que sí se tocan y diarios que no, porque no trabajo los sábados y domingos. Yo descanso. De lunes a viernes sí, todos los días me levanto 3:30, trabajo, voy a la escuela hasta las 5 de la tarde. ¿Qué como? Nada. Durante el día no como nada, ayer no comí nada, me acosté y quedé mosca. Al otro día me tenía que levantar día lunes, tremendo. Encima fui desabrigado... es jodido. Encima si me agarra una pulmonía... directamente vas al hospital.**

L: Nadie te paga ese día.

**G: Nadie te va a pagar y nadie va a salir a reclamar tampoco.**

L: ¿Y cómo es esto del reclamo que estaban haciendo?

**G: Supuestamente estaban pidiendo más aumento para todos los canillitas. Pero no hubo acuerdo. Lo que pasa es que el que es canillita y trabaja en un puesto de diarios, lo tienen que reconocer. Si llega a faltar algo, ¿a quién le van a echar la culpa? Yo los recibo [a los diarios], me hago cargo yo.**

L: ¿Y cuántas horas trabajás?

**G: De 3 a 9. Y después hago giladas, hago boletas, voy abajo... porque ya terminé lo mío. Llega el viernes y ya tengo la plata asegurada. ¿Cuánto me da? 50 pesos. Empecé en el 86 hasta el 2012. ¡Una banda!**

Termina el programa. Nos despedimos. Pasamos por Parque Lezama al volver de la radio y Gabriel continúa contando aspectos de su vida:

**G: Acá yo dormí tantas veces, pasé frío, de todo. De los 5 a los 8 años. El momento más feliz de mi vida que recuerdo es el día de la madre que pasé con mi mamá en mi casa.**

M: ¿En San Miguel?

G: Sí.

M: ¿Y hasta cuándo estuviste en esa casa?

**G: Hasta que mis hermanos me la sacaron, vendieron todo. Yo estaba en el puesto un día y me llaman y me dicen que mi mamá estaba en el hospital, por culpa de mis hermanos que no le llevaron pa' comer, nada. Si yo hubiese sabido un día antes le llevaba... por culpa de ellos yo la perdí.**

M: ¿Qué tenía? ¿Estaba enferma?

**G: Sí, del corazón y pulmones. Por eso no me gusta venir para este lado, no vengo nunca yo.**



**E**l presente capítulo se centra en el mundo laboral de Gabriel, específicamente en el reparto de diarios que realizaba de lunes a viernes desde un puesto de diarios en Plaza de Mayo, Ciudad de Buenos Aires. Para caracterizar su “universo de los diarios”, se trabajó con el análisis de las entrevistas flash realizadas a Carlos, su empleador, y con el registro de observación elaborado al acompañarlo en la tarea de reparto. Se analiza a partir de aquí cómo Gabriel era visto por los demás como trabajador, lo que contribuía a construir cierta imagen de sí, se detalla su quehacer en el reparto y cuáles eran las estrategias lectoras que desplegaba en ello. Este capítulo evidencia el abismo existente que había entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo de Gabriel, tanto en relación con la imagen que Gabriel construía sobre sí en ambos espacios, así como en su diverso modo de desenvolverse para llevar adelante las tareas que se le solicitaban; aspectos que se retomarían más adelante en las sesiones de retroalimentación implementadas con las docentes, en el intento de tender un puente entre ambos mundos desde la enseñanza.

En este marco, el presente capítulo posee dos subcapítulos:

**6.1. Gabriel desde la voz de Carlos, su empleador:** este apartado encuadra el siguiente; da cuenta de la imagen de los otros sobre sí que Gabriel podría haber internalizado, parte de sus redes de sostén y una mirada social sobre el Gabriel trabajador, desde su “condición de analfabeto”.

**6.2. Gabriel en el trabajo:** este subcapítulo describe su quehacer como canillita, sus estrategias lectoras, la imagen de sí que predomina en el mundo laboral.

Una **recapitulación** posterior conceptualiza los aspectos vinculados a cómo se percibía Gabriel en el ámbito laboral y qué estrategias lectoras desplegaba allí, a modo de comparación con lo que sucedía en la escuela.

### **6.1. Gabriel desde la voz de Carlos, su empleador: la imagen de los otros sobre él**

El primer día que me acerqué al puesto de diarios, cuyas coordenadas me había indicado Gabriel, le pregunté a la persona que estaba allí, Carlos, si Gabriel trabajaba en dicho puesto. Él respondió:

Trabajar, trabajar no, pero... bueno, él te dijo que trabaja acá porque recibe y hace el reparto de los diarios que tienen suscripción y le tiramos unos pesos, pero también hace algunos repartos allá enfrente, en el otro puestito, y abre las puertas de los autos, y hace changas por unos pesos, mandados y esas cosas. Él llega a las 4:30 de la mañana pero no sé por qué, yo le digo que venga a las 6, pero no hay caso. Él abre, tiene la llave, y recibe los diarios. Yo llego a las 7 y si llego 7:10, se enoja. Le hago chistes: “Gabi, dejame dormir 10 minutos más. ¡Por 10 minutos te vas a enojar!”. Él no falta nunca, es muy responsable. Acá trabaja con varios, hace el reparto de los diarios, a veces también de enfrente, y después abre las puertas de los autos y se gana unas monedas. A veces gana mucho, porque yo le pido cambio de \$50 y tiene en monedas. Si hay que hacer mandados, también se los damos a él. Ahora se fue a Avellaneda, por ejemplo. Un día vino muy sucio, con mucho olor, y hablé con el del gimnasio para que pudiera ir a bañarse ahí. Le dije: “Gabi, estás muy sucio, no podés andar así, andá a bañarte al gimnasio”. Y le conseguimos jabón, toallas, todo, y él fue. Y al día siguiente le pregunto: “¿Y, Gabi? ¿No te bañaste hoy?”. “No, si me baño todos los días me enfermo”, me contestó. Así que para mí su vida es un misterio, yo no sé nada de nada porque él está como cerrado. A veces quizás no habla mucho porque piensa que no lo vas a entender, porque le cuesta expresarse. Él no habla nada nunca de su vida.

Carlos me contó que lo conocía a Gabi desde hacía años,

desde que Gabi trabajaba en el puestito de enfrente. Gabi es honesto, es buena gente, nunca va a meter una mano... Pero yo no sé nada de él, es un misterio para mí su vida. Sé que vive en la Villa 31, pero no sé si tiene madre, padre, hermanos, familia... No sé nada de él, no cuenta nada, está muy metido para adentro siempre. Pero debe haber sufrido mucho porque se ve que está como bloqueado, yo no sé qué le pasó en su vida. Quizás es como un “diamante en bruto” y no lo sabemos. Yo no sé qué sabe y qué no sabe... Quizás siempre le dijeron: “vos son un ignorante”, “vos no sabés nada”, “vos no servís para nada”, y eso se le hizo carne. Gabi necesita mucho afecto, lo afectivo para él es muy importante. Si vos le das afecto, él es de fierro. Yo creo que necesita que trabajen con él de manera individualizada, y más una mujer, desde un vínculo maternal. Porque con los varones él no se abre mucho, es lo que veo.

Frente a mi comentario acerca de que me gustaría entender cómo él se manejaba al trabajar con material escrito todo el tiempo y al preguntar por las tareas específicas que él realizaba, Carlos respondió:

Él arma los diarios a la mañana, se guía por los tamaños y también tiene muy buena memoria visual, entonces va asociando. Pero cuando arma los diarios se le complica con los suplementos, y ahí te das cuenta de que no sabe leer. Él me pregunta “¿Y este dónde va?”, y a veces si lo dejo, me hace lío con los suplementos, los ubica en cualquier lado. Por ejemplo [me muestra un cuadernillo de San Martín de la revista *MUY*], si ve que está el logo no hay problema porque lo

asocia al del diario y los junta. Pero no sabe lo que dice, sabe cuál va con cuál. Para hacer el reparto se guía con los números. Los números los conoce bien. Por ejemplo, yo le digo “Mitre 905” y él dice “Voy al 905” y la calle ya la conoce. Y si yo me olvido de darle alguna dirección, enseguida se da cuenta y dice “falta el 420”. Conoce *Clarín*, *La Nación*, pero porque tiene memoria visual. Pero por ejemplo, *Diario Popular*, que viene poco, no. Entonces, a veces me dice “falta de ese” pero no sabe cuál es, cómo se llama, solo lo señala. A veces otros repartidores le piden que los reemplace y él lo hace. Él siempre supo dónde ir, yo una sola vez lo acompañé a un lugar nuevo, al que hoy fueron y que le puse en los diarios tres nombres diferentes y cuarto, pero sin la dirección. Y nunca se equivoca. Yo no sé en realidad cuánto sabe y cuánto no sabe, Gabi es un misterio. Es como un niño en un envoltorio adulto. En la zona todos lo conocen, en el gimnasio le dan ropa perdida, se la regalan; más allá le dan el desayuno y siempre le dan medialunas de más y él me las trae a mí... a veces le regalan sándwiches y si él no lo quiere también me lo trae a mí. Quizás sabe más de lo que piensa, no lo sé... pero lo que sí sé es que tiene una memoria de perro y ya te digo, que se maneja muy bien asociando, tiene buena memoria visual y se maneja por los números... Yo a veces le digo, por ejemplo, cuando recibimos el *BAE*: “Gabi, mirá, esta es una consonante y estas son las vocales, aprovechá por lo menos a aprender algunas letras...”. Yo creo que él necesita una profesional para salir adelante... Ahora empezó a cobrar plata por algo, \$700 al mes... Por un plan. Y cobró \$1400 y yo le ofrecí guardárselos acá. Le pregunté si él tenía dónde guardarlos en la villa para que no se los roben y él me dijo que tenía un cofrecito. Y le hago chistes sobre qué va a hacer con esa plata, si se la va a gastar en vino, y él me dice “No, ¿cómo vamos a tomar vino a esta hora?”.

Me cuenta que le tiene tanta confianza que le dio la llave del “buche”. Que no le da la llave de todo el puesto porque Gabi es “tan bueno” que si viene alguien se dejaría robar: “Se asusta ante la violencia, se asusta de verdad. Dice ‘yo no sé pelear’. Ahora a las 10 yo me voy a jugar a la quiniela y él se queda y atiende el puesto, solo que tal vez si alguien lo apura, se abatata”. Frente a la pregunta de cómo lo conoció a Gabriel, responde:

Porque yo en una época me había quedado sin trabajo, y hacía algunos trámites para el que ahora es nuestro proveedor de revistas, al que le fue a pagar Gabi ayer a Avellaneda, y Gabi ya trabajaba con él no sé desde hacía cuánto. Ahora él ya no tiene más el puestito, pero trabaja con nosotros como proveedor. Y conoce a Gabi desde hace mucho. Acá a Gabi todos lo conocen. Gabi tiene un caudal de inteligencia que él mismo no se cree por falta de afecto, por haber sido analfabeto tanto tiempo. Tiene un caudal de inteligencia anormal para lo que uno podría pensar de un analfabeto. Yo creo que necesita alguien que lo tome como hijo para que él salga adelante. Uno le podría abrir la cabeza y encontrar un tesoro adentro. Él debe tener un código por el cual todo llega a destino, nunca dejó de entregar un diario. Y me parece maravilloso que vengas, si querés podés venir una vez por mes. Yo voy a empezar a hacer que lea un poco más... Vení cuando quieras.



Al volver a saludarlo un 15 de enero de 2013, tras la sesión de retroalimentación con Gabriel, Carlos dice: “Por favor, ayudalo a leer. ¿Cómo puede ser que le cueste tanto? Cuando yo le pido que lea, se queda paralizado, se inhibe, le da vergüenza. ¿Por qué le cuesta tanto? No parece tener un coeficiente que se lo impida... ¡¡¡Tiene que aprender a leer!!!”.

### DIARIO DE RUTA, AGOSTO DE 2012

Al despedirme de Carlos el día que acompañé a Gabi a hacer el reparto de diarios, me preguntó si había visto la película *Ana de los Milagros*. Le dije que no y le pregunté por qué había pensado en ella. Me respondió que mi vínculo con Gabriel le había hecho acordar al film.

Al ver la película, quedo impactada por la asociación que Carlos ha hecho (y pienso que a su vez él representa un imaginario social) en relación con Gabriel: una persona inválida, con discapacidad, quien es “decodificada” y “salvada” por una terapeuta. Una niña ciega y sorda de nacimiento, a quien su familia trata como a un “animalito” hasta que contratan a Ana, una mujer que le enseña un código de comunicación, que la mira como sujeto y gracias a quien la niña comienza a comprender y significar el mundo, gracias a quien puede desarrollar su “caudal de inteligencia” (como Carlos planteó en relación a Gabriel), con las consecuencias que ello implica para su crecimiento.

Recordé que un docente, en la primera reunión de presentación de la investigación en el PAEByT, había planteado que tal vez Gabriel tuviera un retraso mental... Una vez más la recurrencia a asociar la alfabetización adulta con la discapacidad, idea que percibo desde que comencé a hacer observaciones en espacios educativos de adultos en el año 2003.

¿Cómo impactará este imaginario social en las propias personas que se están alfabetizando? El mismo Carlos dijo: “Quizás a Gabriel se le hizo carne lo que le han dicho a lo largo de su vida: que no sabía nada, que no servía para nada...”.

Procesos psicosociales de internalización de una visión sobre uno mismo en relación a aprender...

## 6.2. Gabriel en el trabajo: su quehacer como canillita, sus estrategias lectoras, la imagen de sí mismo

He decidido aquí transcribir el registro completo de mi acompañamiento a Gabriel en la repartida de diarios, para que el/la lector/a pueda hacerse una idea lo más clara y completa posible sobre cómo él se desenvolvía en el trabajo. Es la manera más cercana de acompañar-”nos” en su quehacer laboral:

### REGISTRO 13, JUEVES 19 DE JULIO

7:00

Llego a la estación Catedral en Plaza de Mayo, voy al puesto de diarios en el que trabaja Gabriel pero aún está cerrado. A los 15 minutos llega Gabi (G) y abre el “buche” del puesto. Saca una pila de diarios. Tras él llega Carlos (C), riéndose.

M: ¡Buen día!

Nos saludamos. G dice, dirigiéndose a él:

**G: Llega tarde usted. [Me mira] Se quedó dormido.**

C: ¡Eh! ¡No me puedo quedar dormido, ja, ja!

**G: Un día le voy a sacar el crédito a usted.**

Lleva la pila de diarios al borde de la pared que da al gimnasio, a un zócalo que es como un escalón. Ubica al lado de los diarios algunas revistas *Rolling Stone* y algunas historietas de Gaturro.

C comienza a abrir el puesto, G se acerca y lo ayuda a quitar el fierro de la puerta, abrir las puertas, ubicar los cajones de revistas.

G lleva las revistas *Rolling Stone* a uno de los estantes, las ubica sobre unas revistas *Sudestada*, justo a la altura de otras *Rolling Stone*. Quedan unas sobre otras en diferentes estantes. Lleva las historietas de Gaturro dentro del puesto.

Se dirige a la pila de diarios y los va separando y ubicando en un estante de metal que se encastra a uno de los estantes del puesto según sus nombres:

*Clarín, La Nación, El Cronista, Tiempo, Olé, BAE, MUY, Diario Popular, Página 12, Ámbito Financiero.*

Cuenta cuántos hay de cada uno y le dicta a Carlos:

**G: Tres de *Olé*, cinco *Nación*, cuatro *Clarín*, ocho *Ámbito*, dos *MUY*, dos de este [*Diario Popular*, que no nombra]...**

C escribe sobre cada diario una dirección, un nombre y una dirección, o un nombre. Se fija en una planilla cuáles son los datos de los suscriptos. Tras escribir estos datos, los va pasando a G, quien los apila.

Gabriel me muestra un diario que dice /Diagonal Norte 651/. Señala el número:

**G: Anote: 651.**

Toma tres diarios y los lleva a Diagonal Norte 651, a unos metros de donde estamos, en la misma cuadra. Los deja en el buzón. Regresa y toma un diario más. Comienzo a ir con él. Cruzamos Diagonal Norte y pasamos por el Banco Comafi que está en la esquina.

**G: Acá hay un banco.**

M: ¿Dónde vamos?

**G: Acá a la vuelta.**

Deja el diario al hombre de seguridad que está a la vuelta, en una entrada al Banco Comafi. Volvemos.

**G: Este viene a ser un banco, parece.**

Volvemos al puesto de diarios y toma la pila de diarios restantes (unos quince en total).

**G: Ahora me tiene que dar estos... [Señala varios *Página 12*, se dirige a C]**

C se fija en la lista, G también la mira (ambos parecen leer juntos). Comentan:

**G: Hoy no va la de...**

C: ¿Qué día es hoy?

**G: Jueves...**

C: No.

**G: No. [Como chequeando con él]**

Toma un *Página 12* y un *Ámbito Financiero*, ambos con el número de dirección anotada por C /569/.

**G: Otro de 569...**

G me muestra uno que dice /La Catedral Diag. 560/.

**G: Dice “la catedral” [Señala el texto correspondiente]**

C: No nos olvidamos ninguno, ¿no, Gabi?

**G: No.**

G empieza a caminar. Yo lo sigo.

M: ¿Adónde vamos?

**G: 615, el edificio este. [Señala hacia adelante]**

Paramos sobre Diagonal Norte 615, a metros de donde está el puesto, en dirección hacia Florida. G ingresa al edificio 615 y deja un diario a la persona de seguridad.

M: ¿Cómo sabés adónde tenés que ir, Gabi?

**G: Miro las direcciones. Ahora vamos... cuarto piso sobre Florida. Sígame.**

Doblamos a la izquierda sobre Florida. G separa de la pila de diarios tres que tienen escrito tres diferentes nombres y tras cada uno el texto /4º/. G ingresa a un edificio y los entrega en la puerta al guardia.

M: ¿Y ahora?

**G: 559.**

Doblamos por la calle Mitre, pasamos por el Banco de la Nación que está en la esquina.

**G: Acá es... van a abrir el Banco Ciudad.**

M: ¿Y este cuál es?

**G: Ciudad.**

M: ¿Ciudad van a poner o ya pusieron?

**G: Ciudad, este es.**

M: ¿Y al 559 de qué calle vamos ahora?

**G: Acá a media cuadra.**

Entra a un edificio en la calle Mitre 559 y deja otro diario. Me muestra tres diarios que siguen:

**G: Estos son los tres del banco.**

M: ¿Dónde es?

**G: Ciento cuarenta y siete.**

Caminamos por Diagonal Norte y llegamos a la altura 547.

**G: Acá. [Entra al banco a dejar los tres diarios] Ahora enfrente.**

Cruzamos a una cafetería que está sobre Diagonal Norte y deja un diario.

**G: Y este acá. [Deja el último que le quedaba en el edificio de al lado de la cafetería] A este le saco las rejas a la mañana.**

7:50

**G: Y ahora ya terminé, súper. Me voy a buscar el desayuno.**

M: ¿Y después?

**G: A abrir las puertas.**

Volvemos al puesto de diarios de Carlos.

M: ¿Hay alguna noticia importante hoy, Gabi

**G: [Señala en el *Diario Popular* la foto del acto de AMIA]**



**Acá sobre los desaparecidos... este también y este también, dicen lo mismo. [Señala *Clarín* y *Tiempo Argentino*, que tienen en la tapa una foto similar. Señala la foto de Cristina con Evo Morales en *Página 12*] Cristina se reunió con Hugo Chávez...**

[Señala:]

## MUCHO MÁS QUE GAS

*Por Nicolás Lantos*



Y este lo mismo, Cristina con Hugo Chávez... [Señala la siguiente foto de *El Cronista*]

## El Gobierno importará más gas de Bolivia para cubrir la caída en la producción local



Gabi se va a buscar el desayuno. Nos despedimos hasta el lunes 30. Le agradezco mucho que me haya dejado estar allí con él.

Saludo y agradezco a Carlos, quien llora: “Me emociona que le esté pasando esto, que hayas venido, que te hayas preocupado. Esto es maravilloso que le pase. Él es tan honesto...”.

Revisando mis impresiones y comentarios de este día, puedo decir que si yo no hubiese sabido que Gabriel no sabía leer y escribir aún convencionalmente, no me hubiese dado cuenta de ello al presenciar cómo se desenvolvía en su trabajo. Si bien Gabriel se guiaba muy fuertemente por la numeración de las calles, tal como Carlos afirmaba, algunos diarios solo tenían los nombres de la persona suscrita y él igual sabía adónde llevarlos, aunque no estuviera presente la numeración de las calles. El trabajo lo realizaba muy rápido y con total seguridad, manejándose con mucha soltura.

¿Qué prácticas y actitudes lectoras podían observarse en Gabriel al realizar su trabajo? ¿Cuáles eran los “saberes letrados” que desplegaba allí?

- Gabriel clasificaba, acomodaba, ubicaba, contaba los diarios y le dictaba a su referente cuántos había de cada uno por el nombre. Es decir, *anticipaba el significado de diversos textos y les adjudicaba sentido*.
- Tras la escritura por parte de su empleador de los nombres y/o direcciones a donde llevar cada diario en cada uno de los diarios, *interpretaba dicha escritura* y repartía cada uno en los lugares correspondientes.
- “*Leía*”<sup>99</sup> *en forma conjunta con su empleador* la lista de suscritos al día de la fecha, para chequear si faltaba repartir alguno. Indicaba, opinaba, cuáles debían repartirse al día de la fecha y cuáles no.
- *Señalaba y comentaba noticias en los diarios*. Identificaba noticias sobre los mismos sucesos en diferentes diarios a partir de las imágenes y reconstruía el significado a partir de sus conocimientos previos, de los intercambios orales con sus empleadores y compañeros de “la parada”.<sup>100</sup>
- *Entregaba los diarios correctos* a una clienta que se acercaba a comprar.
- *Dictaba a la observadora*: “Anote...”, y *señalaba con verbalizaciones*: “Acá dice ‘La Catedral’”.

---

<sup>99</sup> Aunque no en forma convencional, adoptaba una “actitud lectora”.

<sup>100</sup> Así refería Gabriel al lugar en el que trabajaba abriendo las puertas de los taxis.

Al preguntarle a Gabriel cómo sabía dónde tenía que ir, él mencionaba que sabía “mirando las direcciones”. Su visión de sí mismo como trabajador es que era “rápido y práctico”. Sabía que le tenían confianza, contaba que le gustaba trabajar en este ámbito, que le “encantaba” armar los diarios en cada una de sus páginas. Este trabajo le había permitido salir de la calle, cambiar su vida: “Esta va a ser toda mi vida... Si no tuviera este trabajo, estaría durmiendo en las estaciones”.

## Recapitulación

Una primera cuestión que llama la atención en la dimensión laboral es la diferencia entre lo que Gabriel percibe como su trabajo, nombrándose “canillita” y mostrándose orgulloso por ello, y lo que su empleador describe como trabajo precario, en relación a que “trabajo, trabajo no es” y que sí se corresponde con hacer simples “changas”. Al hablar de Gabriel en este ámbito, Carlos muestra una *imagen positiva sobre Gabriel*, en relación a que es honesto, responsable, confiable, buena persona, nunca se equivoca, le preocupa mucho que aprenda. Carlos lo protege y cuida, mostrando mucho afecto hacia él, contando además que es conocido y cuidado por los vendedores de la zona. A su vez, habla de ciertos rasgos que estarían obturando sus posibilidades de desenvolverse mejor en la vida, verdaderas *marcas de exclusión* que Carlos observa en él: el ser “cerrado, silencioso y poco expresivo”, estar “bloqueado”, haberse creído lo que muchos le han dicho en relación a ser “ignorante e inservible”. En este último comentario, Carlos da cuenta de verdaderos procesos psicosociales que Gabriel ha “hecho carne”: la *representación de la sociedad sobre personas en situación de calle y analfabetas internalizada por el propio Gabriel*; posibles visiones de la sociedad acerca de su “ignorancia”, el “no saber nada” y “no servir para nada”, lo que lo ha “cerrado”, “metido para adentro”, invisibilizando su “caudal de inteligencia, anormal para un analfabeto”, que él mismo “no cree por falta de afecto”. Ello incide en su aprendizaje, ya que para Carlos, el “bloqueo emocional” le estaría impidiendo aprender. Habla de Gabriel como un “diamante en bruto”, como un “niño en envoltorio adulto”, ubicado como “paquetito”. Explicita la “parálisis”, la “inhibición” y la “vergüenza” frente a la invitación a leer en el trabajo.

Carlos aporta datos interesantes sobre la lectura de Gabriel en el puesto de diarios y las restricciones que él detecta en su práctica de reparto cotidiana: la *memoria visual*



*jugando fuertemente en la asociación de logos y nombres de diarios para clasificarlos y reconocerlos, y la dificultad que conlleva para él la tarea con diarios poco frecuentes (como Diario Popular, que es el único que no puede nombrar al dictarle a Carlos cuántos hay de cada uno en el registro de observación), el guiarse centralmente por los números en el reparto. En el trabajo, Carlos encarna la representación social ligada a que para aprender a leer es necesario conocer cuáles son las letras y sus sonidos, reforzando también el culto a las letras al sugerirle, por ejemplo: “Gabi, mirá, esta es una consonante y estas son las vocales, aprovecharé por lo menos a aprender algunas letras”. Carlos es un referente importante para Gabriel, tanto en su vida laboral como sostén afectivo vinculado al aprendizaje, una persona que da valor a que él pueda aprender a leer y escribir. Carlos se emociona por mi presencia, se preocupa por Gabriel, se ofrece a colaborar para que él “salga adelante”.*

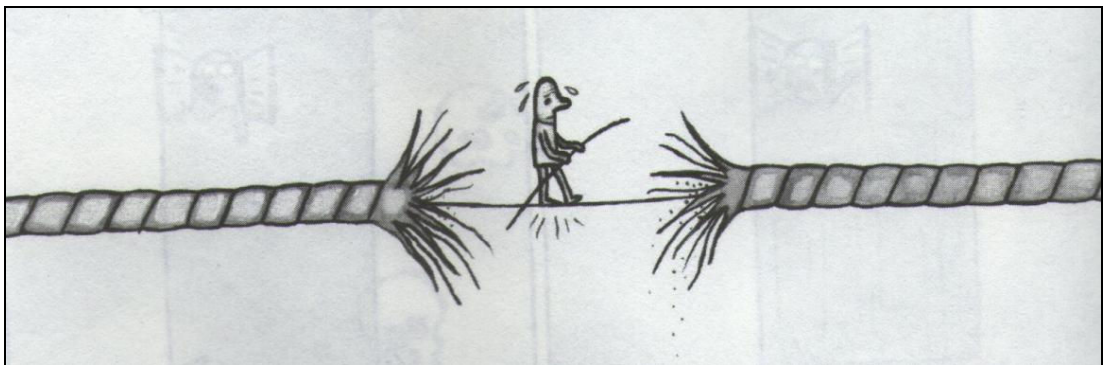
Tras acompañar a Gabriel en su trabajo, me impactó fuertemente la diferencia entre cómo él se desenvolvía en su ámbito laboral y cómo en la escuela, cómo se veía a sí mismo y cómo parecía poner en juego concepciones divergentes sobre la lectura y la escritura en ambos espacios. En el trabajo se comportaba como lector, mientras que en la escuela como decodificador. En el trabajo se mostraba inmerso en prácticas del lenguaje: dictaba, opinaba sobre noticias y listas de suscripciones, otorgaba significado a los textos del entorno; mientras que en el centro de alfabetización pedía ser enseñado en las letras y copiar del pizarrón (aunque es necesario recordar que sí aparecían estas “conductas lectoras” en las escenas iniciales de Gabriel en el aula, como se mostró en el subcapítulo 4.1, pero estas se daban “por fuera” de las actividades específicas de lectura y escritura que proponían las docentes). Los diarios en su universo de la calle eran objetos culturales con información para compartir, mientras que en la escuela, se volvían materiales que servían para buscar letras determinadas, palabras que comenzaran con dichas letras o imágenes que comenzaran como tales. Un verdadero *abismo entre dos mundos: el de la calle-trabajo y el de la escuela*. Un abismo sobre cómo se concebía a sí mismo como aprendiz y trabajador y sobre cómo se ubicaba como lector y escritor en los diferentes espacios. ¿Cómo tender el puente entre ambos? Esta pregunta comenzaba a tomar forma en mi mente. Y otra fundamental, que me llevaría al siguiente paso en

la construcción de la evidencia empírica: ¿en qué nivel de conceptualización “genuino” se encontraba Gabriel? Yo misma me sentía atrapada en un laberinto e intentaba encontrar la salida.



**DIARIO DE RUTA, JULIO DE 2012**

Comencé a visualizar dos mundos opuestos de vinculación con la lengua escrita: el mundo de la calle y el mundo de la escuela. Gabriel en su trabajo interpretaba múltiples textos a partir de ciertos índices del contexto, se manejaba con soltura en la sociedad letrada, comentaba noticias, no se equivocaba jamás en la dirección a la cual entregar el diario, miraba la lista de suscripciones junto con su coordinador y opinaba sobre a quiénes debía entregar el diario según la fecha, mientras que en la escuela solo copiaba y descifraba, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo por “no haber visto aún esa letra”. En la escuela se veía inhibido, paralizado, repitiendo que no sabía, que no entendía, que era “un desastre”. En el mundo del trabajo, desplegaba numerosas estrategias de interpretación que estaban ausentes en la escuela, se mostraba seguro, “ágil y rápido”, como él mismo decía.



# [CAPÍTULO 7]

## CONCEPTUALIZACIONES DE GABRIEL SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA



**DIARIO DE RUTA, AGOSTO 2012**

---

Tras observar a Gabriel en el aula y en el trabajo, tras comenzar a pensar la existencia del abismo entre ambos mundos y tras conocer su historia con tantas marcas de dolor incidiendo en su aprendizaje, sentí que era el momento de realizar una entrevista clínica para intentar comprender su lógica de construcción del sistema de escritura, ya que aún lo que para él representaban las marcas gráficas me resultaba un misterio. Realicé dicha entrevista al regresar de las vacaciones de invierno, el 14 de agosto de 2012.

**E**l presente capítulo expone los hallazgos encontrados en relación con los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura reconocidos en Gabriel a partir de la entrevista clínica realizada, a la luz de los aportes de las investigaciones psicogenéticas antecedentes, detallados en el capítulo de **enmarcamiento conceptual**.

Las tareas que nos han permitido acercarnos a su lógica de producción de escrituras han sido las siguientes, retomadas de dichos estudios:

- a) *La escritura y análisis de las partes del nombre propio*. La situación de escritura y análisis de partes del nombre propio fue indagada en las investigaciones antecedentes ya detalladas en capítulos anteriores (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Vernon, 1991; Grunfeld y Siro, 1997; Kurlat y Perelman, 2013).

Recordemos que a partir de esta situación se trata de conocer la posibilidad que tiene la persona entrevistada de deducir qué es lo que debe estar escrito en las partes que conforman su nombre, lo que ayuda a interpretar su nivel de conceptualización. Se trata de observar cuál es la idea que posee acerca de lo que representan las partes de una escritura cuyo significado conoce, es decir, cómo concibe la relación entre las letras escritas y la forma oral correspondiente en relación a su propio nombre.

En esta situación se le pidió a Gabriel que escribiera su nombre y apellido como supiera. Se le solicitó que mostrara lo que escribió y luego se trabajó con el tapado de partes de su nombre para la

interpretación de los fragmentos visibles. El procedimiento se realizó dejando visible la primera sílaba y se destapó progresivamente por fragmentos el resto de la palabra, preguntándole qué creía que decía en las partes visibles.

- b) *La producción de escrituras.* La producción de escrituras en la entrevista clínica permitió explorar el nivel de conceptualización de Gabriel con respecto a la construcción del sistema de escritura a partir de los niveles construidos por Ferreiro y colaboradores en las investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1986, 1994; Vernon, 1991, 1997 - tesis, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari y Ferreiro, 2007; Molinari, 2007; Ferreiro y Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2012), así como en relación a los propios hallazgos de la tesis de maestría (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2013).

¿Qué representaba la escritura para Gabriel? ¿Cómo interpretaba sus propias producciones? ¿Qué valores le atribuía a las grafías que realizaba? ¿Sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura remitían a las hipótesis encontradas en las investigaciones antecedentes?

La situación solicitada consistió en un primer momento en la producción de palabras que Gabriel conociera o quisiera escribir: los nombres de los diarios que repartía en su trabajo cotidiano. Luego, se procedió al pedido de interpretación de la propia producción, se le preguntó qué había escrito y se le pidió que mostrara con su dedo “cómo decía”.

En segundo lugar, se procedió al dictado de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas, tetrasílabas y de alguna oración que incluyera una de las palabras anteriores, retomando palabras que solía escribir en la escuela. Se le dio la consigna: “Ahora yo te voy a dictar algunas para que las escribas como sepas...”, “Ahora te voy a dictar una oración...”. Ante la inhibición, se lo invitó a escribir como creyera que fuera. El grupo de palabras dictadas tuvo que ver con el contexto cotidiano del aula en el que Gabriel estaba inmerso.

- c) *La interpretación de textos acompañados de imágenes.* A partir de esta situación se intenta comprender cómo la persona anticipa el contenido de un texto en función de las características cuantitativas y cualitativas de este, en coordinación con la información contextual. Como plantean Ferreiro y Teberosky (1979), cualquier lector realiza suposiciones acerca del significado de los textos antes de comenzar a explorarlos. Esas suposiciones o anticipaciones significativas se hacen en función del lugar donde aparece el texto y del contexto inmediato. La identificación del portador del texto determina en gran medida lo

que se espera del texto (en términos de contenido y de estructura sintáctica). La exploración del texto comienza ya con estas anticipaciones. Pero las anticipaciones no se anulan al comenzar la exploración, sino que se van reelaborando continuamente, para ajustarse a la información que se va obteniendo del texto. Estos procesos denominados de “anticipación significativa” son fundamentales ya que el proceso de lectura no es de naturaleza esencialmente visual ni es un descifrado, sino que implica la atribución de significado al texto que se está abordando. En el caso de Gabriel, estas anticipaciones lo han ayudado a desenvolverse en la sociedad letrada a lo largo de toda su vida, aunque no fuera consciente de ellas ni las considerara “estrategias lectoras”. Hemos ilustrado algunos ejemplos a partir del acompañamiento en su trabajo, desarrollado en el capítulo anterior.

Esta tarea consistió en la presentación de materiales gráficos fotografiados (letreros, publicidades, carteles) vinculados al entorno de Gabriel, obtenidos en el acompañamiento al reparto de diarios. Se le preguntó qué creía que diría allí y frente a su respuesta se pidieron justificaciones, verbalizaciones y señalamientos.

Hemos intentado, a partir de estas tareas, adentrarnos en el pensamiento de Gabriel, siguiendo sus procedimientos y verbalizaciones. Gabriel mostró encontrarse en un verdadero *laberinto de escritura*. Es decir, que sus procedimientos y verbalizaciones han aparecido tan “anudados” que no nos permitieron identificar claramente un nivel de conceptualización, aunque sí fueron claros ejemplos del complejo entramado que caracteriza los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos y que estamos defendiendo en la presente tesis. Nos limitaremos aquí a describir estos procesos de producción laberínticos como primera aproximación posible. Es por eso que hemos decidido presentar su recorrido a lo largo de la entrevista clínica y la interpretación que hemos podido hacer de sus procesos de producción, para intentar dilucidar sus caminos cognitivos en dicha construcción. El/la lector/a encontrará que algunas de sus frases aparecen subrayadas. Hemos optado por identificar a partir de este subrayado aquellas expresiones que otorgan pistas acerca de su concepción sobre lo que implica aprender o saber leer y escribir, así como los modos en que se expresa sobre sí mismo como aprendiz. Al final del capítulo, en la **recapitulación**, se compararán las conceptualizaciones y concepciones sobre la lectura y la escritura y

sobre la visión de sí interpretadas en la entrevista clínica con las identificadas en el aula, ya detalladas en el capítulo correspondiente.

### 7.1. Escritura y análisis de las partes de su nombre

Frente al pedido de escritura de su nombre y apellido, Gabriel realiza lo siguiente, lo que le lleva 4 minutos:

GARBIEL:NEMZEN

Escribe su nombre con las letras pertinentes, con cambio de posición de las letras “r” y “b” (/GARBIEL/ en vez de /GABRIEL/). También utiliza todas las letras pertinentes para su apellido, con cambio de posición entre las letras “n” y “m” (/NEMZEN/ en vez de /MENZEN/). Debajo escribe dos renglones de “puras letras”, como él mismo dice. Al preguntarle qué escribió hasta ahí, responde:

	<b>Este es mi nombre... [Señala /GARBIEL:NEMZEN/ de un extremo a otro]</b>
¿Ajá? ¿Cómo es tu nombre?	
	<b>Empieza con... eh... acá puse... eh... [Señala con el lápiz /G/, le rellena con el lápiz un poquito más el borde, ubica el lápiz entre /G/ y /A/] Gabr... ga... [Señala /RBIEL/] ...briel Agustín. [Señala /NEMZEN/] Y estas... mi segundo nombre, estas, hasta acá. [Agrega un punto al final]</b>

Frente al pedido de interpretación de su nombre intenta hacer corresponder las marcas escritas con la verbalización de las partes del nombre, incluyendo su segundo nombre: Agustín. Interpreta para las primeras dos letras el comienzo del nombre [/GA/ Gabr... ga] y para las letras restantes el resto de su primer nombre y su segundo nombre completo: [/RBIEL/ ...briel Agustín]. La escritura /NEMZEN/ es



concebida como su “segundo nombre”. Frente a la pregunta de cuál es su segundo nombre, responde:

**G: Gabriel Agustín Menzén. Lleva una “zeta” y mmmhhh... bueno, y después, en la segunda puse... un nombre que no... no recuerdo... [Parece hacer referencia al segundo renglón]**

Gabriel sabe que su nombre es Gabriel Agustín Menzén, aunque aún no puede distinguir entre su primer nombre, su segundo nombre y su apellido. Ello es algo que generalmente se aprende en la escuela y Gabriel no fue a la escuela de niño. Aunque sí sabemos que en su experiencia de adulto las docentes han trabajado con él su nombre, como ellas mismas mencionaron el día que nos conocimos: “Cuando entró Gabriel no sabía escribir su nombre ni diferenciaba letras de números. Estaba anulado. [...] No sabía su nombre y ahora sí, pero no su apellido. Para el trabajo con el nombre la repetición fue constante, yo todos los días le hacía copiar YO ME LLAMO GABRIEL y así lo aprendió.” (Julieta Saint Girons, Primera sesión de retroalimentación para elegir el lugar de trabajo, miércoles 23 de marzo de 2012)

Gabriel interpreta su nombre como totalidad, pero no se basa en las marcas del texto para poder distinguir dónde dice cada parte. Al hacer referencia a las letras que escribió en el segundo renglón, hace alusión a la memoria, dice que no recuerda qué escribió, como si la interpretación de las escrituras tuviera que ver con *saberlas de memoria* y no con un análisis interno de los textos. Es como una imagen que Gabriel trata de reproducir de memoria, pero no hace análisis de las partes de la palabra. Parece entrar en conflicto entre lo que él sabe (que se llama Gabriel Agustín Menzén) y lo que a él le dicen que dice cuando le dan escrito el nombre y apellido. A él le dicen “ese es tu nombre” o “este es tu nombre y apellido” y él sabe que su nombre es Gabriel Agustín Menzén, por lo que se le produce una dificultad para poder dar cuenta de cuál es su primer nombre, su segundo nombre o su apellido, y para interpretar qué dice o dónde dice, porque Gabriel no está haciendo por su cuenta análisis interno de las palabras.

Veamos cómo interpreta sus propias escrituras, al señalar el segundo renglón de “puras letras”:

¿Y cómo lo lees?	<p>[Señala ] Eh... esta es la... mmmhhh, no es la “a” tampoco... eh... ¿Cómo era que se llamaba esta letra? Eh... <u>ya me olvidé...</u> mmhhh... <u>no sé.</u></p> <p>[Señala /A/] Esta ya la conozco... Esta es la “a”. [Señala /C/] Esta es la... con la... esta parece una “cu” pero no importa... [Señala /E/] Esta es la “e”... [Señala /T/] Esta es la “te”... [Señala <i>m</i>] Esta es la... mmm... [Señala /O/] Esta es la “u”... [Señala /P/ y la saltea] Esta es la... [Señala /I/] La “i”...</p>
¿Cuál?	
	<p>[Señala /I/] Esta, la “i”... [Señala /E/] Esta es la “te”... No, esta no es la “te”, esta es la de... <u>Bueno, no me acuerdo. Algún día la voy a... más adelante.</u> [Señala con el lápiz las letras restantes, /NOA/, y luego las letras del siguiente renglón. Piensa y murmura varios segundos] Después... mmmhhh... ¿Qué dice ahí? Ah, no. [Señala /VOPM/ y murmura] De... de... ja...</p>
¿Cómo dice?	
	<p><u>No, no dice nada... estaba por poner otra cosa pero puse... para que se entienda... voy a seguir con otra.</u></p>
¿Vos qué querías escribir hasta ahí?	
	<p>Eh... <u>Quería escribir eh... más o menos las letras que yo ya conocí.</u></p>
Las letras que vos ya conociste...	
	<p>Sí.</p>

Gabriel agrega al pedido de escritura de su nombre y apellido, la escritura de letras que conoce; pareciera querer demostrar todas las letras que ya sabe, que ya aprendió: “Quería escribir eh... más o menos las letras que yo ya conocí”. Para su interpretación recurre a denominaciones para referirse a las letras que ha escrito:

- Identificaciones por el nombre de la letra, aunque no siempre lo haga en forma convencional: la “a” (para /A/), la “u” (para /O/), la “cu” (para /C/), la “i” (para /I/), la “te”, (para /E/).

- Identificaciones por el sonido de la letra: la “mmm” (para /M/).
- Intentos de identificación por el referente, aunque queda inconclusa: “esta es la de...” (para /E/).

Al señalar /VOPM/ e intentar dar cuenta de qué dice ahí, nos da una pista acerca de su posible pensamiento: quizás sean *escrituras presilábicas*, no las letras que sabe o conoció. Tal vez para él *escribir es poner letras distintas para formar una palabra con cantidad y variedad intra e interfigural y a la hora de interpretar él descifra*. Tal vez haya escrito palabras como piensa que se debe escribir, desde un nivel de conceptualización presilábico. Pareciera que él sabe escribir de memoria su nombre y escribir “otras cosas” con cantidad y variedad de letras, como concepción de lo que es escribir. Pero tal vez *no haya tenido intención de escribir palabras*, sino que quiso *mostrar las letras que sabía escribir*.

Le pregunto dónde está escrito su nombre, para intentar capturar su interpretación acerca de lo que escribió:

¿“Gabriel” dónde dice?	
	<b>Mmmmhh... acá. [Señala /GARBIEL/]</b>
¿Hasta dónde?	
	<b>Hasta acá. [Señala /L/ en /GARBIEL/]</b>
Hasta ahí. ¿Esos dos puntitos qué son?	
	<b>Que son separadas: esta es mi nombre [Señala /GARBIEL/] y este mi apellido. [Señala /NEMZEN/]</b>

En esta segunda interpretación se acerca a la convencionalidad, adjudicando su nombre a la primera escritura y su apellido a la segunda. Pero al preguntarle por su apellido, vuelve a enunciar ambos nombres y el apellido, todos a la vez:

Ajá. ¿Y entonces tu apellido cómo es?	
	<b>Gabriel Agustín Menzén.</b>
¿Tu apellido es “Gabriel Agustín Menzén”?	
	<b>Sí.</b>

¿O tu nombre y apellido?	
	<b>No, mi nombre.</b>

El concepto de “apellido” pareciera no ser aún estable para Gabriel, y tampoco ciertas escrituras como significantes. Al preguntarle qué dice en lo que antes había señalado como apellido (/NEMZEN/), en un nuevo intento interpreta “Gabriel”. Veamos cómo lo hace:

Ajá... ¿Desde los dos puntitos hasta el final qué dice? Mirá, yo te muestro... Desde acá... hasta acá, ¿qué dice? [/NEMZEN/]	
	<b>¿Desde acá hasta acá? [Señala /NEMZEN/]</b>
Sí.	
	<b>“Gabriel”. Ahí dice “Gabriel”.</b>
¿Dónde? Mostrame con tu dedo.	
	<b>Acá, todo esto. [Señala /NEMZEN/. Va y vuelve con su dedo varias veces por el texto]</b>
Y antes habías dicho “Agustín”... “Gabriel Agustín Menzén”... ¿“Agustín” dónde dice?	
	<b>Eh... <u>Tampoco lo voy a poner a toda junta, porque si no sería... para que diga “Agusstín”... ¿Qué tengo que usar, la... la “eme”?... Esta no, no me sirve... si borro esta... [Señala /E/ en /NEMZEN/] pongo acá al lado de esta... saco esta... [Señala /M/]... Esperá, me equivoqué. Ahí me equivoqué. [Borra /M/ y escribe /N/ en su lugar. Le queda su nombre completo así: GARBIEL: NENZEN]</u></b>
¿Por qué te habías equivocado?	
	<b>Porque sí, <u>no era esa letra. Puse cualquier letra.</u></b>

¿Cuál habías puesto?	
	<b>Puse la... la “eme”, y no era la “eme”.</b>
¿Y cuál iba?	
	<b>Iba la... esta, la que puse recién.</b> [Repasa con el lápiz la /N/ que acaba de escribir]
¿Ajá?	
	<b>Son una, dos, tres, cuatro, cinco, seis letras.</b> [Señala cada letra del texto /NENZEN/ con el lápiz, de izquierda a derecha, mientras cuenta]
Ajá.	
	<b>Y bueno, <u>después acá no sé qué mierda escribí y acá puse cualquier cosa.</u></b> [Señala con el lápiz el segundo y tercer renglón, donde escribió letras, específicamente el extremo derecho del texto que escribió bajo su nombre y apellido]

Tras identificar “Gabriel” en /NEMZEN/, realizo una contra-argumentación en base a su afirmación anterior acerca de que allí decía “Gabriel Agustín Menzén”, preguntándole dónde dice “Agustín”. Ello lo lleva a considerar partes de la escritura como erróneas y corrige su producción: borra la letra “m” y escribe la letra “n” en su lugar: él mismo se pregunta cuál tendría que usar para que diga “Agustín”, cuál le serviría, entrando en un conflicto que lo lleva a descalificar lo realizado: “me equivoqué”, “no era esa letra”, “puse cualquier letra”, “no sé qué mierda escribí”, “puse cualquier cosa”.

Vuelvo a preguntarle por la escritura de “Agustín” que había mencionado anteriormente. Lo confronto con sus respuestas iniciales:

¿“Agustín” escribiste en algún lado?	
	<b>Ehh... no, creo que no.</b>

Al principio decías que habías escrito “Gabriel Agustín Menzén”...	
	<b>Ehhhh...</b>
¿Está escrito en algún lado?	
	<b>Ehhh... no... no.</b>
¿Qué es lo que sí está escrito, entonces?	
	<b>Eh, “Gabriel”... [Señala con el lápiz el comienzo de /GABRIEL/] “Gabriel” hasta acá. [Señala todo el nombre hasta los dos puntos] Después, “Gabriel Agustín” [Señala /N/ en /NENZEN/ todo el tiempo. Señala la /E/ que sigue] “men” [Señala /NZEN/] “zén”. Termina acá, todo esto completo, hasta acá... [Señala desde el final de la palabra a la /N/ inicial, de derecha a izquierda] Porque si no, si la hago larga... [niega con la cabeza] Sigo hasta... la dejo así.</b>
¿Si la hacés larga qué pasa?	
	<b>Si la hago larga sigo hasta acá más o menos, hasta acá. Hasta este puntito. [Señala con su lápiz tres cuartas partes de la hoja hacia la derecha y realiza un punto para señalar hasta dónde sería de largo]</b>

Gabriel oscila entre afirmar que dice y no dice “Agustín”, luego en la interpretación adjudica “Gabriel” a /GARBIEL/, continúa verbalizando “Gabriel Agustín” para /N/, oraliza la primera sílaba de su apellido para /E/ y la segunda para las marcas restantes (/NZEN/). La letra que parece representar su nombre es la “g”; a partir de ella identifica su nombre y todo lo demás parece ser ininterpretable, ya que él sabe que “debería decir” pero no lo encuentra desde las marcas del texto, no hay estabilidad en ellas para fundamentar lo que cree que allí dice. Al decir: “Si la hago larga sigo hasta acá más o menos, hasta acá”, negando con la cabeza, muestra que tiene un control de la escritura, hay control de cantidad y de variedad, podría seguir pero “mejor la deja así”.

Decido pedirle que escriba más abajo solo “Gabriel” para intentar comprender cuán estable o no resulta esta escritura para él. Realiza lo siguiente:

Mirá, ahora yo te voy a pedir que más abajo escribas “Gabriel”, solamente “Gabriel”.	
	<b>O sea, ¿acá?</b> [Señala unos centímetros más abajo del texto que escribió, en el espacio en blanco de la hoja]
Sí, donde quieras.	
	¿Cómo era? Ah, era así [Escribe la “pata” vertical de /N/], así [Escribe la diagonal /N/], así [Escribe la segunda vertical de /N/], así... [Escribe /E/]. Eh... después así, así, así... [Escribe /N/, una raya cada vez que enuncia “así”] Después lleva esta así [Escribe /E/], acá viene una letra que es esta... [Escribe /Z/] Después acá lleva esta. [Escribe /M/ y la repasa con su lápiz varias veces. Silba] Si no lleva esta, la borro. [Toma la goma, mira lo que escribió] Eh... [Le queda /NENEZM/]
¿Hasta ahí qué dice?	
	<b><u>Yo sé que en el documento lleva esta letra.</u></b> [Señala /M/] ¿O yo me equivoqué en mi documento? [Golpea la goma contra la mesa. Suspira]
¿Hasta ahí qué dice, qué escribiste?	
	<b><u>Si no, borro esta que no me sirve y pongo acá otra letra.</u></b> [Borra la /N/ inicial] <b><u>La cambio...</u></b> ¿Cuál era? Eh... esta, primera... esto es así y así... [La reemplaza por /M/, que realiza en forma curva. Para cada curva emite un “así”] <b><u>Cambié. Borro esta, no sirve</u></b> [Borra la /M/ final] y acá, <b><u>al final lleva esta letra.</u></b> [La reemplaza por otra /N/] Ahora sí, ¡ja, ja, ja! [Repasa ambas /E/ con su lápiz. Le queda /MENEZN/]
¿Ahora sí?	
	<b>Sí.</b>
¿Qué dice hasta ahí?	

	<b>“Gabriel”, todo junto. [Señala el texto de izquierda a derecha y de derecha a izquierda dos veces, yendo y volviendo] Y ahora, ¿qué más?</b>
--	---

Frente al pedido de escritura de su nombre, una vez más apela a la memoria (“¿Cómo era?”) y copia un modelo de referencia, recurriendo al referente gráfico de su apellido para intentar escribir su nombre. Esto demuestra que no hay estabilidad para él en las escrituras: el texto que antes había señalado como “Gabriel” (/GARBIEL/) ya no es tomado para la escritura de su nombre, y sí el de su apellido. La escritura que finalmente realiza (/MENEZM/, además, es diferente a la que anteriormente había escrito, /NENZEN/). Al querer escribir, Gabriel pareciera *jugar a las figuritas*: “lleva esta”, “borro esta”, “cambio esta”, “esta no me sirve”. Este intercambio de letras no lo ayuda cualitativamente a producir escrituras más cercanas a la convencionalidad. Es un *juego de letras* que no remite a coordinar información verbal y gráfica, sino que se apoya en la memoria visual y en tratar de colocar las letras que conoce. Hasta aquí, Gabriel no recurre a índices cualitativos de los textos para fundamentar sus anticipaciones de lectura.

Avanzada la entrevista, vuelvo a remitirlo a la interpretación de la escritura realizada para su nombre, para observar estabilidad o inestabilidad en sus interpretaciones:

¿Qué decía acá? [Señala /MENEZN/]	
	<b>Ehh... “ssss”... ahí dice... esa es una... “ssss”... no parece una “ce” pero yo lo puse así. La “e” con la... eh... ahí dice... eh... ¿Ahí dice “de”? No, no dice “de”. Eh...</b>

La escritura realizada minutos atrás, ya no es su nombre al pedirle una nueva interpretación. Gabriel comienza a descifrar, realizando denominaciones por el nombre de las letras o el sonido, lo que le impide dar una interpretación global del texto. Le propongo entonces señalar dónde ha escrito su nombre:

¿Dónde escribiste tu nombre, te acordás?	
	<b>[Silba y señala desde atrás para adelante, desde /L/ hasta /G/: /GARBIEL/]</b>



Ahí. ¿Ahí qué dice?	
	[Señala /G/] Ga... [/A/] brie... [/R/] a... [Señala de derecha a izquierda: /GARBIEL/] Este es mi nombre completo. [Señala ahora de izquierda a derecha hasta los dos puntos] “Gabriel Agustín”, hasta acá. [Señala /NENZEN/ de izquierda a derecha y de derecha a izquierda, va y vuelve] Después acá... eh... en esta, hasta acá... <u>lo que pasa es que yo me comí una letra y bueh, sí... algún día me voy a comer todas las letras juntas, ¡ja!</u>
¿Cómo es eso de comerse letras?	
	<u>Una por una así me las grabo todas. Más fácil comerse todas las letras juntas.</u> [Se ríe] <u>Algún día me van a felicitar por conocer casi todas las letras.</u> Pero bueh, nada... [Canta]
Con tu nombre... Vos decías que hasta acá decía “Gabriel Agustín” [/GARBIEL:/]	
	No, ese es... [Señala /G/] “Gabriel” [Señala /GARBIEL/ de derecha a izquierda] “Gabriel”. [Señala /GARBIEL/ de izquierda a derecha] “Agustín”. Después el segundo, es “Gabriel Agu”... eh... [/N/ inicial] “Agustín” [/N/ del medio] “Men”... [/N/ final] y termina acá. Acá termina. “Menzén”, acá. [Escribe una rayita al lado de la /N/ final]

Esta vez en un primer intento señala la escritura pertinente para su nombre y frente al pedido de interpretación primero hace corresponder a cada letra recortes orales silábicos de su nombre:

[/G/] Ga...

[/A/] brie...

[/R/] a...

Luego adjudica el nombre *completo* “Gabriel” al texto /GARBIEL/, vuelve a señalar el mismo texto y le adjudica esta vez “Gabriel Agustín”, para luego detenerse en la interpretación, dudando de la misma ya que usualmente “se come letras”, como

justificación de la dificultad de interpretar. Frente a un nuevo pedido adjudica en forma sucesiva:

- El nombre completo a una letra: (/G/) “Gabriel”.
- El nombre completo a la escritura más convencional del nombre: (/GARBIEL/ de derecha a izquierda) “Gabriel”.
- El segundo nombre a la misma escritura, pero señalando en dirección inversa: (/GARBIEL/ de izquierda a derecha) “Agustín”.
- El segundo nombre nuevamente a la primera letra de la escritura más cercana a la convencionalidad de su apellido: (/N/ inicial) “Agustín”.
- La primera sílaba de su apellido a la letra del medio: (/N/ del medio) “Men”...
- La completud de su apellido haciéndolo coincidir con el final de la escritura: (/N/ final) “y termina acá. Acá termina. ‘Menzén’, acá”.

Los fragmentos anteriores nos permiten pensar que Gabriel se encuentra en los niveles de conceptualización menos avanzados en relación a qué es lo que la escritura representa: en la misma escritura puede leerse tanto el nombre como el nombre y apellido completos, así como partes del nombre o del apellido. Aunque hay un inicio de consideración de que el todo es divisible en partes y por momentos puede hacer corresponder una incompletud oral a una incompletud gráfica, las diferencias entre grafías no producen perturbación ni existe estabilidad en la interpretación de un conjunto de marcas. Podríamos pensar que Gabriel se encuentra en una transición entre los niveles 4 o D y 3 o C (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1994)

Veamos qué sucede en el tapado de partes y pedido de interpretación:

Vamos a tapar parte de tu nombre. Por ejemplo, si nosotros hacemos así... hasta ahí... [GA//]	
	[GA//] Ahí dice...
¿Qué dice?	
	[GA//] Eh... “ga”.

Muy bien, ¿y si hacemos así? [GARBI///]	
	[GARBI///] “Gui”... “gui” dice ahí. Esta es la “i”. [Señala /I/]
En todo ese pedacito... esa es la “i”...	
	Es la “i”.
Es la “i”, sí, ¿en todo ese pedacito qué dice? [GARBI///]	
	Acá dice... [Se detiene con el lápiz apuntando a /G/] Antes de decir eh... “Gabriel” dice... [Desliza el lápiz por el texto hasta /I/] “gui”.
¿Y acá? [Destapa y queda /GARBIEL/]	
	Todo completo: [/G/] “Ga” [/A/] “brie” [/R/] “A” [/B/] “gu” [/IEL/] “stín”. [Señala todo] Dice mi nombre, yo pienso que ese es mi nombre.
¿Todo junto qué dice?	
	[Señala desde /G/ y sigue hasta /L/] [/G/] “Gabriel” [/ARBIEL/] “Agustín”. Yo me acuerdo mi nombre, ese es mi nombre.

El destapado de la sílaba inicial le permite realizar una interpretación convencional, adjudicando al primer trozo gráfico, la sílaba inicial desde la oralidad (“ga” para /GA/). En el destapado progresivo parece ubicarse en el nivel “2<sup>a</sup>” construido por Vernon para dar cuenta de las respuestas en niños: no puede decir lo mismo frente al destapado de un fragmento mayor pero al aumento de grafía no le corresponde un aumento de trozo de sonoridad, sino que la solución es introducir un cambio fonético al trozo inicial “gui” para /GARBI/ (Vernon, 1991, 1997 - tesis).

Frente al destapado total ya dice “todo completo”, aunque dicha completud implica la inclusión de su segundo nombre, “Agustín”. Ahora a cada letra le corresponde una

verbalización silábica (para las primeras cuatro letras la correspondencia es prácticamente silábica, haciendo corresponder la última sílaba oral a las letras que “le sobran”). Lo particular de su interpretación es que ahora incluye primer y segundo nombre, ya que intenta adjudicar al texto lo que sabe de memoria: que su nombre es Gabriel Agustín. Entonces verbaliza para cada fragmento:

[/G/] “Ga”

[/A/] “brie”

[/R/] “A”

[/B/] “gu”

[/IEL/] “stín”.

Frente a la repregunta acerca de cómo dice, adjudica el nombre “Gabriel” a la letra /G/ y el nombre “Agustín” a las restantes. Aquí pareciera “retroceder” en su nivel de conceptualización, ya que pareciera posible para él que en la escritura de una letra esté la palabra completa (“Gabriel”) y en las restantes “Agustín”. Sin embargo, nos da una pista para pensar que podría encontrarse en una transición desde un nivel presilábico a una conceptualización silábica inicial: Gabriel está buscando alguna marca de la letra inicial que le indique que ese es su nombre, en una totalidad que conoce de memoria (“todo completo”). Cuando dice “Yo sé que va la Z” o “Yo sé que en el documento lleva la M”, está recurriendo a lo que sabe de memoria, pero solo parece realizar análisis con las iniciales, como demuestra frente al pedido de interpretación de las partes del nombre: identifica “Gabriel” por la letra /G/, busca “Agustín” en algún lado porque sabe que su nombre es “Gabriel Agustín”, y allí tiene la letra /A/ como fuente de interpretación para “Agustín”. Él se pregunta cómo buscar, cómo encontrar adentro de eso que él sabe de memoria, algún índice que le permita interpretar, pero sus índices son “puras letras” todavía. Esta centración en conocer cada una de las letras (“Una por una así me las grabo todas”, “Algún día me van a felicitar por conocer casi todas las letras”) se vincula con su concepción de que aprendiendo cada una va a poder leer y escribir, pero no lo ayuda a coordinar informaciones contextuales, verbales y gráficas, a realizar análisis internos de la palabra desde índices cualitativos y cuantitativos.

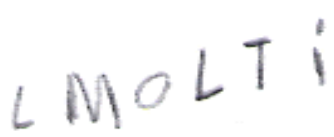
Gabriel atribuye significados a la cadena gráfica sin estabilidad aún de criterios de legibilidad y sin coordinar aún los ejes cuantitativo y cualitativo (cuáles y cuántas

grafías debe llevar una palabra escrita), salvo para la interpretación de los trozos iniciales del nombre.

Veamos qué sucede en la producción de escrituras por sí mismo.

## 7.2. Producción e interpretación de propias escrituras

Al pedirle a Gabriel que escriba “cosas que quiera escribir” y proponerle como textos los nombres de los diarios que reparte, acepta enseguida y elige escribir “*Clarín*”:

Ahora te voy a pedir que escribas cosas que vos quieras escribir...	
	¿Que yo quiera?
De cosas que conozcas... Por ejemplo, puede ser los nombres de los diarios que vos repartís...	
	<p>Sí. Uno es... uno se escribe “<i>Clarín</i>”...  <u>No, no me sale esa letra...</u> A ver...          esta... eh... [Escribe en forma continua /LMOLTI/]</p> 

“No, no me sale esa letra” es el sello de origen de su intento de escritura por sí mismo, antes de producir en forma continua /LMOLTI/. Al pedirle interpretación de la propia escritura, vuelve a remitir a la *memoria* y da cuenta de la *imagen de sí mismo*:

¿Qué escribiste ahí?	
	¿Acá? [Señala el texto de izquierda a derecha y de derecha a izquierda]
Sí.	
	<b>Eh... Lo que pasa que... [Se ríe] <u>¡No me acuerdo las letras de los diarios, un desastre!</u></b>
Pero vos no te preocupes... ¿Hasta ahí qué escribiste?	

	Eh... esta es una... mmmhhh... [Señala con el lápiz la /L/ inicial] Acá diría... [Señala el texto de izquierda a derecha] Acá dice... eh... eh, “Clarín” no, “Tiempo Argentino” no, “Popular” no... Estoy nombrando los nombres...
Dijiste “Clarín” no, “Tiempo Argentino” no, “Popular” no...	
	Eh... “Ámbito” no... eh... otro que hay... “Nación” no... otro diario que hay... “Olé” no... “Cronista Financiero” no, “Infobae” no... eh... ¿Qué otro? Eh... mmmhmmm... “Tiempo Argentino” no... el otro diario argentino no... y después no hay más, yo que sepa...

Vuelve a aparecer la idea de “saber de memoria” para poder interpretar o leer, la centralidad en el “acordarse las letras” y el “ser un desastre” por no poder hacerlo. Comienza a desechar que allí esté escrito cualquiera de los diarios que conoce, y que suele reconocer, clasificar, ordenar y repartir en su trabajo. Su mecanismo es decir que él sabe, está diciendo que sabe que ahí no dice (“Eh, ‘Clarín’ no, ‘Tiempo Argentino’ no, ‘Popular’ no...”), pero él no sabe cómo hacer para saber qué dice, entonces se desespera y se siente “un desastre”.

Le propongo entonces que trate de interpretar lo que sí escribió y vuelve a recurrir fuertemente a “la letra”:

Y si vos quisieras leer lo que escribiste ahí... ¿Cómo dice?	
	<b>Pero no está ninguno de los diarios que yo puse.</b>
Y bueno, ¿qué pusiste ahí? ¿Qué habrás escrito?	
	<b><u>Se me ocurrió cómo escribir esa letra.</u></b>
¿Y vos qué querías escribir?	
	<b><u>O sea, en la primer letra que quería escribir es “Tiempo Argentino”, y no empieza con la letra... con ninguna de las que están acá...</u></b>

	[Señala el texto de izquierda a derecha y de derecha a izquierda]. Eh... <u>no sé cómo se escribe “Tiempo Argentino”</u> tampoco, así que... eh... tampoco sé cómo se escribe todo completo “Clarín”, “La Nación”, “Popular”, eh... todos los diarios que tienen su nombre.
--	---

Frente al pedido de escritura, Gabriel parece realizar una escritura presilábica, trazando en forma continua /LMOLTI/. Pero frente al pedido de lectura, de interpretación de la escritura, parece predominar el descifrado, el intento de identificación de letras. Aparece el intento de identificación de la letra inicial correspondiente, pero Gabriel se enfrenta al abismo: “...en la primer letra que quería escribir es ‘Tiempo Argentino’, y no empieza con la letra... no sé cómo se escribe”.

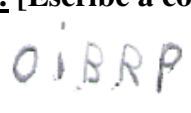
Al preguntarle qué quería escribir, en vez de “Clarín” (como inicialmente se había propuesto), menciona “Tiempo Argentino”, negando haber escrito dicho “nombre” porque no están las letras correspondientes. Aunque “todos los diarios tengan su nombre”, él es consciente de que aún no los sabe escribir.

Le propongo escribir “La Razón”, que es el diario que trae todos los días a la escuela, junto con “Tiempo Argentino”:

Pero como te acuerdes, así, las que te acuerdes. Por ejemplo, “La Razón”, que es el que vos traés todos los días acá...	
	<i>La Razón es...</i>
Lo podés escribir más abajo...	
	<b>¿Cómo eran las letras de “La Razón”?</b> Tiene... <u>No me acuerdo...</u> eh... Si pongo “erre”, es así... [Escribe /MLOZ/] Eh... <u>Me faltan unas letras... no, creo que no.</u> [Suspira] <u>¡Soy un desastre!</u>
No, Gabi, ¡ningún desastre! Estás aprendiendo, es lo que sabés...	
	[Se ríe, suspira, sigue escribiendo. Agrega /IA/. Le queda: MLOZIA ]

Una vez más Gabriel apela a la memoria para saber cuáles son las letras pertinentes para la escritura de “La Razón”. Nombra la letra “r” pero luego escribe en forma continua /MLOZ/, utilizando algunas de las letras pertinentes que recuerda o tal vez las que conoce de su nombre y apellido (colocando la /M/ por la /N/, que como ya vimos en la escritura e interpretación de su nombre, suele confundir por similitud gráfica). No se queda satisfecho, sabe que no están “todas las letras” y vuelve a concebirse “un desastre”.

Al pedirle interpretación de lo escrito, recurre al descifrado, nombrando una letra con otra para formar la sílaba, una típica *marca escolar*:

¿Hasta ahí qué escribiste?	
	La “eme” con la... la “eme” con la “o”...
Ajá...	
	Sí, ¿qué dice la “eme” con la “o”?
¿Qué dice? Vos decí qué dice... ¿Cómo lo lees vos?	
	<p>“Mo”. Eh, la “o” con la “zeta”, eh... “zeta”. <u>No, bah, digo, sí, me tiene que salir alguna letra, bueh, sí...</u> y la “i” con la “o”: “o”. Si yo pongo... medio complicado esto, voy a cambiar... [Escribe abajo /O/] Acá lleva una “u”... [Escribe a continuación /I/] Acá lleva, eh... ¿cómo era este? Una “i”... <u>Acá lleva letras juntas...</u> [Escribe a continuación</p> <p style="text-align: center;">/BRP/. Le queda:  ]</p>
¿Qué escribiste ahí?	
	<u>Ahí dice la “o” con la “i”: “i”. ¿No? Y la... esta letra, bueno, es más complicada, todavía ni...</u>
¿Cuál?	
	Esta. [Señala la /B/] Estas dos. [Señala /BR/]
¿Y todo junto cómo dice?	



	Y ahí dice “no”... “no”... “i”... “noi” dice ahí.
“Noi”... a ver mostrame con tu dedo cómo dice, así con tu dedo cómo lo vas leyendo...	
	Que esta es una “o” [Señala /O/], esta es una “i”. [Señala /I/] <u>Esta es... eh... la de mi... mi letra</u> [Señala /B/], <u>esta también</u> , [Señala /R/] y <u>esta es la que estamos conociendo</u> [Señala /P/, se ríe] que ya la conoz... algún día, ¡ja!
Esta es con la que estuviste trabajando en estos días...	
	Sí.
¿Y cómo dice, cómo dice todo junto? [Señala todo el texto]	
	Y ahí dice, todo junto dice... [Señala todo el texto también. Luego se queda con el dedo apoyado cerca de /O/] Eh... mmhmmm... eh... [Pasan varios segundos, levanta el dedo de la hoja]
¿Cómo lo lees vos? Como vos lo leas está bien.	
	[Suspira, golpea la mesa con los dedos] Eh... <u>la verdad que... me rendí.</u>
Antes decías “no...”, ¿dónde...?	
	Acá decía, acá esta pal... parte, acá. [Señala /OI/]
A ver, ¿cómo es? Leélo vos.	
	[Señala /O/] Acá es con la “e”, esta es la “o” y con la “i” dice “i”. [Señala /I/] Después [Señala /B/] la “eme” con la... [Señala /R/] esta no es una “eme” [Vuelve a señalar /B/] pero bueno, no sé. Eh... esta [/B/] con esta [/R/] dice... eh... si acá dice... [/OI/] lo que yo dije, y acá... [/B/] Todo junto sería [/O/] “no”... “noooo” [Señala /IBRP/ en forma continua hasta el final] “ir”... Esta lleva

	<b>una “i” no, nada que ver. [/O/] “No” [/I/] “i”... [/B/] iiiii... eh... <u>No me sale. Quiero aprender a leer y no me sale. Quiero aprender a leer y no me sale la letra.</u></b>
Estás aprendiendo... Así se aprende, de a poco...	
	<b>[Intenta interpretar. Piensa varios segundos, mira todo lo que escribí] Eh... mmmhmm... <u>No, no sé. No me acuerdo, me rindo.</u></b>

Frente a la dificultad de interpretación del propio texto, Gabriel realiza una nueva escritura que también parece ser presilábica (o tal vez, esté intentando escribir de memoria el nombre del diario, colocando las letras que recuerda). Una vez más, focalizado en recordar qué letras lleva la palabra: “Me tiene que salir alguna letra”, “Acá lleva letras juntas...”, “Esta letra, bueno, es más complicada, todavía ni...”. Tal como suelen proceder los niños en proceso de alfabetización, reconoce “sus” letras (las de su nombre), y explicita además que escribió “la que están conociendo” en el aula. Parece haber aquí fuertes efectos de enseñanza: frente al pedido de lectura, descifra, realizando denominaciones de letras e intento de decir cómo suenan “juntas”, lo que le obtura la posibilidad de dar sentido a lo que él mismo ha escrito. Frente al pedido de dar cuenta de cómo lo lee él, qué cree que dice y al pedirle señalamiento de dónde dice, recurre siempre al descifrado, nombrando letra por letra. Luego, al intentar leer “todo junto”, señala la letra /O/ y le adjudica valor silábico (“no”), pasando su dedo por el resto del texto e forma continua e interpretando “ir”. No está satisfecho, vuelve a interpretar “no” para la letra /O/, “i” para la letra /I/ y frente a la imposibilidad de interpretar el texto restante se angustia y se rinde: “Quiero aprender a leer y no me sale. Quiero aprender a leer y no me sale la letra. [...] No, no sé. No me acuerdo, me rindo”.

Decido continuar con el dictado de palabras. El día anterior Gabriel había trabajado con la escritura de un listado de frutas, por lo que decido dictarle algunas de las que escribió para ver si existe cierta estabilidad y comparar sus producciones:

Ahora yo te voy a dictar algunas para que vos escribas como sepas...	
--	--

	¿A ver, cuáles?
Como por ejemplo, algunas de las que estuviste escribiendo estos días en el cuaderno...	
	¿Cuáles de todas?
Estuviste escribiendo una lista de frutas. Por ejemplo, “pera”.	
	“Pera”... Empieza con la “pe”.
Ajá. Escríbala con las que vos sepas, con las que te parezcan.	
	<p><b>Pe-ra, empieza con la “pe”. ¿Cómo era la “pe”? Ya me olvidé... Eh...</b></p> <p>[Silba. Escribe la /P/ y la remarca con el lápiz] Pe-eeee-ra... [Escribe /A/ y se ríe] Pe-eeee-ra. A ver, pe-eee-ra... pe... esta... que es...</p> <p>[Escribe /E/ y le queda /PAE/] [/P/] pe [/A/] e [Señala /P/ y luego /A/, haciendo coincidir cada sílaba]</p> <p><b>Peee-ra. No, me confundí. No. Me sale mal, me sale mal, me sale mal.</b></p> <p>[Borra /E/] Yo creo que la tengo en el cuaderno, en la carpeta.</p>

Para la escritura de la palabra “pera” identifica la letra inicial. Recordemos que la letra “p” es la que “estaba conociendo” en clase. Aunque manifiesta “haberse olvidado”, la escribe convencionalmente. Para esta escritura, Gabriel muestra que está atento al inicio sonoro para pensar cuál es la letra correspondiente. Realiza una primera escritura silábica con valor sonoro convencional /PA/. Tras nuevas verbalizaciones de la palabra, ya sea por la hipótesis de cantidad o porque al enunciar la palabra reconoce la presencia del sonido “e” y la pertinencia de la letra /E/, la agrega a continuación. Al intentar interpretar lo escrito, adjudica en una primera interpretación:

/P/ “pe”

/A/ “e”

Y en un segundo intento, adjudica valor silábico a cada una de ellas:

/P/ “peee”

/A/ “ra”

Le queda un fragmento sin interpretar (/E/), por lo que lo borra. Piensa que se confundió y repite: “Me sale mal, me sale mal, me sale mal”. Aquí se evidencia cómo la imagen negativa de sí inhabilita sus posibilidades de producción e interpretación.

Al pedirle una nueva interpretación, adjudica valor silábico a cada una de las letras, al tiempo que enuncia el “nombre” de cada una de ellas:

¿Hasta ahí qué dice? [/PA/]	
	[Señala /PA/] “Pe”... La “pe” [Señala /P/] con la “a” [Señala /A/]...
¿Ajá?	
	[/P/] Pe [/A/] ra. Ya está la “pe” [Señala /P/] y la “a” [Señala /A/]...

Al preguntarle si ahí ya dice “pera”, tal vez por el sostén de la hipótesis de cantidad, Gabriel manifiesta que “aún falta una letra” e intenta recurrir primero a la memoria, y al no acordarse “cuál falta”, busca en su repertorio del contexto a “ver si alguna le puede servir”:

¿Ya está?	
	<b>No, <u>falta una letra.</u></b>
¿Falta?	
	<b>Sí. Y <u>ya no me acuerdo cómo es...</u> eh... [Murmura] A ver... no... Ya la puse... No me acuerdo cómo era... pera... <u>Voy a usar algunas de mi... de acá...</u> [Mira todo lo que escribió y busca con el lápiz, señalando]</b>
¿Cómo, Gabi?	
	<b>Que voy a ver si algunas de las que están acá...</b>
Si te sirven...	
	<b>Si me sirven... mmmhmmm... la “zeta” no, la “i” no, la “te” no, la “o” no... Puede ser que me sirva esta... [Escribe /N/ y le queda /PAN/] Puede ser que me sirva esa.</b>

¿Qué dice hasta ahí?	
	<p>Ahí diría [/PA/ “pe”... [/N/ “ra”. ¡Ah! Acá lleva una “a”. [Escribe /A/ y le queda /PANA/] <u>Acá al final lleva esta. ¡Uy, qué bueno! ¡Estoy aprendiendo!</u> [Señala con su lápiz /PA/ y /NA/ mientras dice] “Pe-ra”, <u>¿está bien ahí?</u></p> <p>PANA</p>
¿Listo?	
	Sí.

Al interpretar esta nueva producción, Gabriel señala las primeras dos letras (/PA/) adjudicándoles el sonido “pe” y luego la última letra (/N/) adjudicándole la sílaba “ra”. Aquí reconoce la pertinencia de la letra /A/ como sonido final de “pera” y la agrega. La propia verbalización de la palabra lo ayuda a centrarse en el sonido final, para reconocer la letra pertinente. Gabriel comienza a vincular la escritura con valores sonoros estables. Es interesante lo que sucede aquí porque por primera vez en la entrevista se alegra, festeja y reconoce que está aprendiendo.

En la última interpretación, hace corresponder dos letras para cada sílaba:

/PA/ “pe”

/NA/ “ra”

Procedo al dictado de la palabra trisílaba “tomate”:

¡Otra!	
	¿Otra?
Tomate...	
	<p>To-ma-te... to... Lleva, a ver... <u>¡Ay! Ya me olvidé... ¡Qué burro!</u> To... ¿La “o” lleva primero? No... lleva la “o”, mejor. [Escribe /O/] To-ma-te... ¿Cómo se escribe? Mmhh... to... A ver... [Silba, señala con su lápiz la escritura de /MENEZN/ y luego /LMOLTI/] Esta... [Escribe /T/. Silba, sigue mirando el listado anterior y agrega /RI/. Le</p> <p>queda OTRI ]</p>

¿Listo? ¿Cómo dic...?	
	<b>No, me falta una letra todavía. [Se ríe]</b>
¿Te falta una letra todavía?	
	<b>Sí.</b>
¿Qué dice hasta ahí?	
	<b>Ahí antes de decir “tomate” dice otra cosa. [Se ríe]</b>
¿Qué dice, a ver? Mostrame cómo dice ahí.	
	<b>La “o” con la “te”... [Me mira, se queda en silencio]</b>
¿La “o” con la “te”?	
	<b>La... Esta... [/I/] La “i” con la... [/R/] <u>No me acuerdo la letra esta cómo se llama.</u> [/R/] Esa no es una “i”, esta no es una “i”... Esperá, yo puse... <u>No, no me acuerdo esta letra.</u> [Golpetea con sus dedos la hoja sobre /R/]. Esta...</b>
Esa es la “erre”...	
	<b>Mmm... Sí.</b>
¿Y entonces cómo dice todo junto? [Señalo todo el texto con su dedo en forma continua, de izquierda a derecha]	
	<b>La “te” con la “o” y la “erre” con la “i” eh... Sería... No dice “tomate” ahí.</b>
¿Qué dice?	
	<b>Tampoco dice “pera”. Ni tampoco dice “uva”. Y tampoco dice eh... La otro... “Limón”...</b>
¿Pero vos qué querías escribir ahí?	
	<b>¿Lo que usted me dijo que escriba!</b>
¿Qué, qué te dije?	

	<b>Eh... [Se ríe] <u>¡Ya me olvidé, ya me olvidé! No me acuerdo...</u></b>
¿Qué era?	
	<b>¿Qué era? ¿“Manzana” era? No, no era “manzana”...</b>
Tomate.	
	<b>Tomate.</b>
Tomate. ¿Hasta ahí, cómo dice?	
	<b>¿La “o” está bien? [Señala la letra /O/]</b>
Todo está bien porque es lo que vos...	
	<b>[Me interrumpe] No, pero yo digo, <u>para mí que es la “o”, no voy a poner otra letra que no sea...</u></b>
Ajá, la “o”...	
	<b>La “te” está bien? [Señala /T/]</b>
Ajá...	
	<b>Eh... ¿esta está bien? [Señala /R/]</b>
Todo está bien porque es lo que vos estás pensando.	
	<b>No, pero...</b>
Lo que yo te pregunto es: ¿hasta ahí, qué dice?	
	<b>Y... acá dice... [Coloca la punta del lápiz bajo la /O/]</b>
¿Cómo lo lees vos?	
	<b>[Silencio. Piensa. Va pasando el lápiz letra por letra de izquierda a derecha] Mmmhhh... ¿“tomate” dice? No, no dice “tomate”, no. Eh... eh... Espere que piense, espere que piense...</b>
Pensá todo lo que necesites, Gabi.	

	[Murmura] To... Eh... Mmmhhh... Eh... [Pasan varios segundos, se queda en silencio]
--	---

Frente al dictado de la nueva palabra “tomate”, Gabriel vuelve a explicitar la visión de sí mismo como “burro”, diciendo que “se olvidó” cómo se escribe. Nuevamente, la centralidad en el “recordar cómo se escribe” para poder hacerlo. Verbaliza la palabra para intentar “reconocer desde el sonido” qué letras son pertinentes, pero en varias oportunidades manifiesta “no acordarse” o “haberse olvidado”.

Verbaliza la palabra por recortes silábicos y luego repite el inicio de la palabra (“to”), reconociendo la pertinencia de la letra “o”. La escribe, vuelve a verbalizar la palabra por recortes silábicos primero y luego deteniéndose en la primera sílaba, busca en las palabras ya escritas qué letra podría ser la pertinente, escribe la letra /T/ y luego agrega otras dos (/RI/). Sabe que allí aún no dice “tomate” y frente al pedido de interpretación recurre al descifrado y a intentar “juntar dos letras” para lograr una interpretación silábica. Luego recurre a un mecanismo que se repite: el desechar lo que allí “no dice”, el mostrar lo que sabe: “No dice ‘tomate’ ahí. Tampoco dice ‘pera’. Ni tampoco dice ‘uva’. Y tampoco dice eh... La otro... ‘Limón’...”.

Al preguntarle qué quería escribir, pierde el referente (al igual que le sucedió con la escritura de los nombres de los diarios) y necesita que le recuerde nuevamente la palabra dictada. Y al pedirle interpretación de lo escrito, aparece su preocupación por saber si lo que escribió es correcto o no, lo que le impide animarse a dar una interpretación, aunque sabe que allí “tomate” no dice.

Le pido una anticipación cuantitativa, preguntándole cuántas letras necesitará para escribir la palabra:

¿Cuántas tendrá “tomate”? ¿Cuántas te parece que llevará “tomate”?	
	<b>La verdad que no sé cuántas lleva, cuánto es que lleva...</b>
“Tomate”, ¿cuántas te parece que lleva?	
	<b>Eh... [Se queda en silencio. Suspira]</b>
¿Muchas, pocas...?	



	<b>Yo que... pocas.</b>
¿Cuántas? “Tomate”... ¿Cuántas llevará?	
	<b>Al menos lleva cuatro.</b>
Al menos lleva cuatro... ¿Y ahí cuántas pusiste?	
	<b>Puse una, dos, tres, cuatro.</b>
¿Ya estará para que diga “tomate” o faltan?	
	<b>Mmmh... Yo creo que ya está, <u>no sé si es así o... o... o tiene más letras, ni idea.</u></b>

Gabriel parece sostener la hipótesis de cantidad mínima: se requieren por lo menos cuatro letras para que un texto “pueda decir”. Frente a la dificultad de interpretación, arriesga una palabra posible:

¿Vos cómo lo leés? Con tu dedo mostrame.	
	<b>Antes de decir “tomate” ahí dice otra cosa. A ver...</b>
¿Qué dirá?	
	<b>Eh... “Obsesiones”.</b>
¿Cómo?	
	<b>“Obsesiones”.</b>
[Me río] ¿“Obsesiones”? A ver, mostrame, dónde dice, con tu dedo...	
	<b>[Se ríe]</b>
¿Cómo dice “obsesiones”?	
	<b>¡Ja, ja! Bueno, no dice “obsesiones” tampoco.</b>
¿Qué dice?	
	<b>La verdad que... ¡Ja! <u>Medio complicado para leer.</u></b>
¿Medio complicado para leer? ¿Por qué?	

	<b><u>Porque no la... No la pronuncio.</u></b> <b>No. [Señala todo el texto con su dedo, de izquierda a derecha]</b>
¿Vamos con otra?	
	<b>Sí, mejor con otra.</b>

Gabriel muestra que puede centrarse en el inicio en toda la escritura, por eso busca alguna palabra con la letra “o” y propone “obsesiones”. Arriesga una palabra, se ríe sabiendo que la misma no está allí escrita, explicita que es “complicado” para él, que no puede interpretar ya que no la “pronuncia”, pidiendo pasar a otra palabra. Es interesante porque comienzan a mostrarse aquí dos lógicas en su producción e interpretación de textos: un razonamiento centrado en lo que “le suena” (reconoce qué letras son pertinentes a partir de las verbalizaciones que él mismo realiza), y otro que se basa en el intento de recordar, de saber de memoria cómo se escribe lo que busca producir.

Procedo al dictado de la palabra monosílaba: “pan”:

Pan.	
	¿Pan? ¿Cómo se escribe “pan”? ¿Qué lleva, la “pe”? Lleva la “pe”, otra más... <b>¡Todas jodidas las letras!</b> [Escribe /P/] ¿Cómo se escribía “pan”? Pan... ¿Lleva la “o”, no lleva la “o”?
¿Cuál lleva?	
	¿Lleva la “o”, “pan”?
¿Cuál te parece a vos que lleva, “pan”?	
	Mmmhhh... mmmhhh... [Pasan varios segundos] <b>¡Qué mierda poner, qué letra poner!</b>
¿Hasta ahí qué dice?	
	<b><u>No dice nada. No dice nada.</u></b>
¿No dice nada? ¿Qué falta para que diga “pan”?	

	<b><u>Faltan letras.</u></b>
Faltan letras. ¿Cuáles serán?	
	[Silencio]
¿Cuántas letras faltan?	
	Mmmh... <b><u>Creo que tres, creo yo.</u></b>
¿Creés que tres?	
	Sí. [Pasa un minuto, piensa. Escribe la letra /O/ cursiva, luego /A/ y /O/ en imprenta. Le queda: P O A O ] <b><u>¡Av! Estoy cansado, me cansé ya.</u></b>
¿Te cansaste ya?	
	Sí.
¿Listo? ¿Ahí dice “pan”?	
	<b><u>Ya me cansé.</u></b>
Te cansaste... La última.	
	Mi mano, parece... [Se retuerce la muñeca]
¿Hacemos la última? ¿Qué cosa parece?	
	Mi mano, parece... Que es la única mano que uso. Ojalá pudiera usar esta. [Señala la otra]
Yo también escribo con una sola y me canso cuando escribo mucho, Gabi... ¿Ahí ya dice “pan”? ¿Ya está?	
	<b>Sí, para mí ya está.</b>

Identifica rápidamente el inicio en forma convencional, mostrando una vez más su atención al inicio sonoro de la palabra, propio de un nivel silábico inicial. Intenta recordar cómo se escribe la palabra solicitada. Frente a la dificultad, entra en un “enojo y desesperación frente a las letras”: “¡Todas jodidas las letras!”, “¡Qué mierda poner, qué letra poner!”, “Estoy cansado, me cansé ya”.

Se evidencia una vez más la hipótesis de cantidad mínima: una letra sola “no dice nada”, “faltan letras”, “creo que tres”. Agrega entonces en forma de “relleno” las tres letras que siguen a la /P/ y le queda /POAO/.

Frente a la frustración y el cansancio que manifiesta, le propongo dictarle una última frase:

Bueno, la última, que estás cansado. Otro día seguimos...	
	<b>La otra...</b>
Yo te dicto una: “Gabriel hace pan”.	
	<b>¿Eh? [Se ríe]</b>
Es una oración, es más larga... “Gabriel hace pan”.	
	<b>¿Dónde? ¿Pero yo nunca hice pan! [Se ríe] Nunca hice pan en mi vida, no, ¡ja, ja! ¡No! Es la última, no... Si llego a hacer pan yo... [Murmura] No, no.</b>

Gabriel reacciona, desde una respuesta que no es frecuente encontrar en adultos: la imposibilidad de escribir algo cuya existencia se niega. Sin embargo, luego sí procede a escribir, y lo hace en forma continua:

	<b>[Escribe en forma continua GRITVA ] Ahí la tiene.</b>
¿Cómo dice? Mostrame cómo dice...	
	<b>Esa es la última...</b>
Bueno, mostrame cómo dice, no escribís más ya. ¿Qué dice hasta ahí?	
	<b>Eh... eh... Esta [/G/] con esta [/R/] dice eh... eh... “gui”. No, digo, no. [Señala /G/]. <u>La de mi letra es “ga”</u>. Y esta [/R/] con esta [/I/]... la “i” con la... Esta [/R/] que <u>no la reconozco, no sé qué letra es...</u> Eh... La “i” [/I/] con</b>

	la “te” [/T/]: “te”. La... ¿Y esta <u>qué letra era?</u> [/N/] Esta era la... la “pe” no, la “u” no, la “ese” tampoco, eh... la “o” menos, ¡ah! <u>Ya me olvidé esa letra, ¿cómo era esa letra? ¿Cómo era? Me olvidé esta letra.</u> [Golpetea con sus dedos sobre /N/] Ehh...
No importa cómo se llama cada letra... ¿Qué dice todo junto? ¿Cómo dice?	
	[Coloca su dedo en la /G/ inicial] Acá dice... Eh... Hasta acá [/GRI/] dice “gui”, [Señala varias veces /GRI/] hasta acá dice “gui”, hasta acá donde está la “i” dice “gui”. [Señala /I/]
Ajá...	
	“Gui”... Eh... “gui”... “gui”... [Coloca su dedo bajo /T/] Y <u>esta no la reconozco</u> ... [Señala /N/ con el otro dedo] “Gui”... “gui”... “gri” dice acá [Señala /TNA/], todo completo. [Señala todo el texto de derecha a izquierda y viceversa]
¿Todo completo cómo dice?	
	“Gris”.

Gabriel explicita su cansancio, por lo que esta última escritura pareciera ser de compromiso. Sin embargo, realiza una escritura continua y frente al pedido de interpretación pierde el referente, es decir, ya no se basa en lo que quería escribir. Produce una escritura continua que no pareciera atender a aspectos cualitativos ni cuantitativos, exceptuando letra /G/ inicial. No recurre con estabilidad al modelo de escritura de su nombre para escribirlo nuevamente, ni a la escritura de “pan” que ya realizó.

Al interpretar vuelve nuevamente al descifrado, intentando “recordar” qué letras puso. Muestra una vez más que muchas de las letras que produce no tienen estabilidad para él aún.

Realizo una intervención que busca correrlo del descifrado y apelar a que pudiera dar sentido a lo que produjo (“No importa cada letra, ¿todo junto qué dice?”), gracias a la

cual comienza a realizar interpretaciones un poco más avanzadas, realizando análisis por partes: “Acá dice... Eh... Hasta acá [/GRI/] dice ‘gui’, [Señala varias veces /GRI/] hasta acá dice ‘gui’, hasta acá donde está la ‘i’ dice ‘gui’ [Señala /I/]”, hasta llegar a una interpretación que, más allá de estar alejada de la convencionalidad de lo que escribió, se sustenta en un significado posible, desde su relación con propiedades cualitativas del significante: “gris” para /GRI/.

Frente a la repregunta, comienza a hacer corresponder partes del texto con interpretaciones posibles, sustentadas en las marcas del texto:

“Gris”...	
	<b>Porque esta es la “a”. [Señala /A/]</b>
¿Entonces?	
	<b>[Señala de izquierda a derecha /GRI/] Gris... ssss. [Se detiene un segundo y sigue deslizando el dedo hasta el final /TNA/. Señala /GR/] Gris... [Señala /GR/ otra vez, de izquierda a derecha] El cielo est... no, el cielo no está gris. ¡Ja, ja! Inventé eso.</b>
¿Inventaste? Inventaste pero... ¿Inventaste o dice?	
	<b>No, no dice.</b>
¿No dice? ¿Qué dice?	
	<b>Eh... Guis... [Coloca su dedo al inicio del texto. /GRI/] Guiii... [/TNA/] so. “Guiso” dice. [Volviendo a señalar /TNA/]</b>
¿“Guiso”?	
	<b>Sí. Ahí dice “griso”. [Señala todo el texto de izquierda a derecha]</b>
¿Cómo te das cuenta?	
	<b>Por la... Por esta, la “a”. [Señala la letra /A/. Se escuchan truenos] ¡Uy! Se largó a llover, ¡todo mal! Que siga otro.</b>
¿Listo, Gabi, estás cansado? Bueno, gracias.	

	<b>Demasiado cansado. Estoy muerto de sueño. Llego, como algo y me acuesto a dormir.</b>
¿Hasta mañana?	
	<b>Y encima mañana me tengo que ir a trabajar en medio de la lluvia.</b>

Es interesante lo que sucede aquí, ya que aunque pierde el referente inicial (la oración dictada), comienza a sustentar sus interpretaciones intentando dar un sentido al texto, saliendo del descifrado.

Hasta aquí, Gabriel parece tener atisbos de un nivel de conceptualización silábica inicial con las letras que él puede reconocer. Busca permanentemente la completud de las palabras sosteniendo fuertemente la hipótesis de cantidad mínima: coloca generalmente cuatro letras para estar satisfecho con la producción.

La escritura de “pera” es la más avanzada, porque empieza con una letra que él reconoce. La letra inicial “p” coincide con la primera sílaba “pe”, reconoce también la letra “a” como sonido final de la palabra. Aunque realiza una primera interpretación silábica estricta, luego rellena con dos letras más, seguramente frente a la hipótesis de cantidad. La escritura de “tomate” es muy interesante, ya que allí le suena la letra “o” como inicio de la palabra y luego recuerda la letra “t” pero “no le suena”, complementando la escritura con letras que “le sirven” de las escrituras anteriores. Luego empieza a querer recordar qué letras van, desde su idea fuerte de apelación a la memoria para escribir. Esta búsqueda de querer recordar cómo se escribe (ya que recuerda que la tiene escrita en su carpeta en algún lado), le obtura recurrir a la búsqueda de pistas en la oralidad. Gabriel parece entrar en un conflicto entre el buscar recordar cómo se escribe correctamente y el pensar fonológicamente la palabra, reconociendo las que “le suenan”.

Para la escritura de la palabra “pan” recuerda que lleva la letra “p” pero no realiza un análisis fonológico, ya que no es la misma “p” de “pera”. Él pudo reconocer la letra “a” en “pera” pero no la puede reconocer en “pan”, no la usa para producir e interpretar. ¿Por qué no usa eso que conoce al servicio de un análisis interno? Tal vez porque no encuentra que ese es el camino, él no piensa que el camino de la lectura y

la escritura es ese, sino que el camino para él es la memoria y la identificación de letras: “no me acuerdo, no me acuerdo, no me acuerdo”.

Es como si él dijera “no me da la cabeza para poder acordarme de todo”, “soy un burro”, “un desastre”, sin poder coordinar la relación entre “saber las letras” y leer y escribir: el intento de identificar las letras no se constituye en un apoyo para realizar análisis internos de las palabras, coordinando informaciones gráficas y verbales.

Al buscar leer, frente a los pedidos de interpretación de las propias escrituras, se centra en el reconocimiento de las letras y decodifica, se enoja y desespera frente a las letras: “Una por una así me las grabo todas”, “Un día me las voy a comer todas”, “No sé qué mierda de letra poner”, “No voy a poner otra letra que no sea”. Para Gabriel “leer” es “reconocer casi todas las letras”, él quiere recordar de memoria todas las palabras y que no le falte nada, frente a los pedidos de interpretación predomina la decodificación, el deletreo.


Veamos en mayor profundidad qué sucede frente a la tarea de interpretación de textos propiamente dicha.

### 7.3. Gabriel y la interpretación de textos de su entorno a partir de fotografías

Al mostrarle a Gabriel textos acompañados de imágenes, fotos de carteles del barrio en el que él trabaja, la primera estrategia para dar interpretación es basarse en la categoría de comercio, preguntar qué lugar es y a partir de allí animarse a dar una respuesta acerca de lo que está escrito. Veamos algunos ejemplos:

Mirá, ¿te puedo mostrar unas fotos que saqué...?	
	<b>¿Qué, del puesto de diarios?</b>
Ajá.	
	<b>¿Cómo sabía que era del puesto?</b>
Mirá	



	
	Sí.
¿Sabés qué dice ahí?	
	Ehhh... ¿Es un banco?
¿Qué te parece?	
	No, no es un banco. Eh... ¿Es una casa de deporte?
¿Qué te parece a vos?	
	No. Para mí no.
Lo que está enfrente del puesto de diarios...	
	¿Lo que está al lado de dónde?
Enfrente al puesto de diarios.	
	Enfrente... “El gimnasio” dice ahí.
¿Qué dirá acá?	
	Ahí dice “gimnasio” todo completo.
¿Cómo te das cuenta?	
	Y, <b>por las letras</b> . [Señala el texto de izquierda a derecha]
¿Cómo lo lees, a ver?	
	“Gim-na-sio”. [Señala con su dedo al inicio, en el medio y al final] Ahí: “gim-na-sio”. [Vuelve a señalar con su dedo al inicio, en el medio y al final de la misma manera que antes]

Gabriel busca pistas desde indicios espaciales y geográficos, al igual que seguramente suele recurrir en su vida cotidiana. Al saber que la foto era de un gimnasio, su respuesta rápidamente se corresponde con la hipótesis del nombre: dice “gimnasio”. A pesar de que la fundamentación de la respuesta está dada “por las letras”, no recurre a los indicios cualitativos del texto; en el cartel dice lo que el lugar es: gimnasio. Al mostrar cómo lo lee, hace corresponder los señalamientos con tres recortes silábicos orales.

Veamos cómo interpreta el cartel del banco, buscando en un principio reconocer también qué banco es y dónde está ubicado:

<p>Mirá, ¿y esta?</p> 	
	<p><b>Esa... Mmmhh... ¿Qué? ¿Sacó el banco, donde estaba... el banco? ¿El banco donde iba yo?</b></p>
<p>Sí. ¿Qué dirá ahí?</p>	
	<p><b>“Banco”. Ahí dice “banco”.</b></p>
<p>¿Dónde dice “banco”?</p>	
	<p><b>Es un banco esto, no es otra c... [Señala todo el texto /BANCO COMAFI/]</b></p>
<p>¿Y dónde dice?</p>	
	<p><b>Acá: [/BANCO/] “ban-co” [/COMAFI/] “ciudad”. [/CO/] No, “banco de...” [/COMAFI/] Baaan-co de... [Vuelve con el dedo hacia el comienzo. Deja su dedo en /CO/] de... Eh de... ¿Cómo era que se llamaba ese banco donde yo llevo el diario? Provincia, no; Nación, no... Eh... ay, <u>ya me olvidé el nombre del banco...</u></b></p>



Pero fijate por las letras que están ahí... ¿Cómo se puede llamar, qué creés que dice?	
	<b>No sé... Ehhh...</b>
¿Qué dirá?	
	<b>“Provincia” no, “Itaú” no, eh... [Señala /COMAFI/ Bos... “Boston”. Este es Boston.</b>
¿Boston? ¿Cómo te das cuenta?	
	<b><u>La última letra.</u></b>
¿Cuál?	
	<b>Donde yo llevo el diario.</b>
Mhhmmm.	
	<b>Bueno, siga, siga.</b>

En el caso del banco hay un avance dado que también intenta dar cuenta del nombre del mismo, aunque no se base aún en las propiedades cualitativas del texto. Intenta adjudicar sentido a fragmentos del texto, ya no es una interpretación desde un señalamiento continuo del texto, como en el ejemplo anterior:

[/COMAFI/ “ciudad”. [/CO/] No, “banco de...” [/COMAFI/ Baaan-co de...  
[Vuelve con el dedo hacia el comienzo. Deja su dedo en /CO/] de... Eh de...

Frente a la dificultad de interpretación, afirma que allí dice “Boston”. Nuevamente, fundamenta desde “la última letra”, aunque su respuesta no guarde relación con la convencionalidad. Él sabe que en algún lado dice “banco” “porque es un banco”, pero no sabe cuál de ellos es.


Es llamativo cómo en el caso de “Farmacity” y “Farmacia” logra rápidamente dar cuenta de la diferencia entre ambos textos desde una interpretación convencional:

<p>¿Y esta?</p> 	
	<p><b>“Farmacitys”. Va a ser “far-ma-ci...” [Señala con su dedo en tres puntos del texto, cada dos o tres letras]</b></p>
<p>¿A ver, dónde, cómo dice?</p>	
	<p><b>[Vuelve a señalar en forma continua tocando con su dedo en cuatro puntos del texto: al inicio, tras dos o tres letras, tras dos o tres letras más y al final] “Far-ma-ci-tys”. Siga.</b></p>
<p>Te muestro otra...</p>	
	<p><b>[Silba]</b></p>
<p>Esta. ¿Y acá?</p> 	
	<p><b>Ahí dice lo mismo.</b></p>
<p>¿Dice lo mismo? ¿Qué dice?</p>	
	<p><b>Será lo que dice acá... [Mira ambas fotos y compara] ¡Ah, “farmacia”! Yo pensaba que era... diferente: “far-ma-cia”. [Señala el texto /FARMACIA/ en forma continua, enfatizando principio, medio y final]</b></p>
<p>“Farmacia”. ¿Y la otra?</p>	

	<b>“Far-ma-ci-tys”. [Vuelve a señalar con su dedo en cuatro puntos del texto, en forma continuada] Siga, ¡ja!</b>
--	---


La información contextual que Gabriel posee y la comparación entre ambas escrituras, le permiten dar cuenta de una interpretación convencional, rectificando la primera respuesta que afirmaba que eran “lo mismo”. Sin embargo, su respuesta no parece basarse en un análisis de los textos, sino que cuando dice “Farmacia” o “Farmacity” es porque él sabe lo que ahí dice, es como si mirara la “puesta en página”. Probablemente la distinción sea perceptiva y no por un análisis de la palabra.

En la siguiente interpretación, predomina una vez más la información del contexto, afirmando que en el tacho de basura cuyo cartel es /BASURA/ dice “tacho de basura”:

¿En esta?	
	
	<b>Eh... Aj. ¿Quién sacó esta? [Se ríe] No s... ¡Esto! ¿Qué sacó? [Señala al principio /BA/] “Tacho [Y sigue en forma continua hasta el final /SURA/] de basura” dice ahí. ¡Ja, ja! ¡No sea mala!</b>
¿Cómo dice, a ver?	
	<b>[/B/] “Ta” [/A/] “cho”... [Señala los fragmentos restantes señalando cada dos letras del texto más o menos, hasta coincidir con el final] “de ba-su-ra”. ¡Ja, ja! ¡Sacó un tacho de basura! ¿Un tacho de basura sacó?</b>
¡Ja, ja! ¿Viste? Todo saqué, ¡todo!	

Es interesante cómo desde los señalamientos y verbalizaciones se repite el mismo mecanismo ante cada intento de interpretación: tomar una letra, dos o tres, según la longitud del texto, y hacerlas corresponder con la verbalización por sílabas –[/B/] “Ta” [/A/] “cho” [/SURA/] “de basura”–, haciendo coincidir el comienzo y el final del texto con la longitud en la emisión oral. Sin embargo, hasta aquí no hay fundamentaciones basadas en las propiedades cualitativas o cuantitativas de los textos.


En la interpretación de los carteles de las calles sí comienza a aparecer el intento de reconocer las letras para fundamentar la interpretación:

<p>¿Y ahí?</p> 	
	<p>Ahí dice... Eh... [/f/] Esto es una “te”, [/l/] esto es una “i”, [/o/] esto es una “o”... Eh... Mmmhhh... [Coloca su dedo en el inicio de /Florida/] ¿Qué dice? [/fl/] La “te” con la “i” dice “ti” y [/o/] la “o” con la... [/r/] esta no me acuerdo qué letra es... dice... si lo leo todo junto [Vuelve a colocar su dedo al inicio y lo desliza por el texto] dice... flo... no... “Florida” dice, “Florida”.</p>
<p>“Florida”. ¿Cómo dice?</p>	
	<p>“Flo-ri-da”. [Señala en forma continua enfatizando inicio, medio y final del texto]</p>
<p>¿Y ahí arriba?</p>	
	<p>Y arriba dice... Eh...</p>
<p>Acá. [/Claro/]</p>	
	<p>¿Acá? [Señala /Claro/] ¿Cómo era que se llamaba? Eh... [Señala toda la franja roja, en la que dice /Claro/ y /NOKIA/] ¿Pa’ qué le ponen esto?</p>

Es una publicidad.	
	<b>Ah, pero nada tiene, nada tiene que ver con...</b>
Tenés razón, no tiene nada que ver.	
	<b>Sí, es verdad.</b>
Antes las calles no llevaban publicidad.	
	<b>Y ahora llevan.</b>
Ahora llevan.	
	<b>Sí. Qué haría si no existiría la publicidad, ¿no? Se pierde...</b>
¿De qué es esa publicidad, sabés?	
	<b>[Señala varias veces el texto, de izquierda a derecha y viceversa] De... creo que era... esto era de Claro, todo completo era de Claro. Pero Claro ya no existe más, ya lo sacaron.</b>
¿Y qué dirá ahí entonces?	
	<b>[Señala /Claro/] Acá dice “Claro”. [Señala /NOKIA/] Y acá dice... eh... “Claro te da más”. ¿Qué te da? No te da nada.</b>
¿Cómo dice?	
	<b>[Vuelve a señalar /NOKIA/ de izquierda a derecha] “Claro te da más”. ¿Qué te da? Buen... sí.</b>

A pesar de que en el descifrado que realiza para identificar las letras de “Florida” no se corresponde convencionalmente con el texto que señala (“la te con la i” para /Fl/), logra dar una interpretación convencional del texto. Lo mismo le sucede con /Claro/, ya que no se basa en el análisis de la palabra sino en su conocimiento cotidiano, gracias a toda la información que posee y el contexto que conoce: “Creo que era... Esto era de Claro, todo completo era de Claro”. Pone en juego sus conocimientos de la vida cotidiana laboral para interpretar qué dice en los textos. Estos conocimientos, sin bien ayudan a dar interpretaciones convencionales, también por momentos

obturan esta posibilidad, dado que la información acerca del slogan de la publicidad (“Claro te da más”) es más fuerte que la pista cualitativa para dar cuenta de lo que dice en un texto tan corto como /NOKIA/. Vamos a ver en la interpretación siguiente que sus afirmaciones no son estables: en el texto siguiente también puede decir “Florida”, lo que lo lleva a modificar la interpretación anterior.

<p>¿Y en esta?</p> 	
	<p>[Señala /INFONEWS.COM/] <b>Ve que todo el mundo le pone esto... todos le ponen esto.</b></p>
<p>¿Viste? ¿Qué dirá ahí?</p>	
	<p><b>Eso es al seiscientos. Yo tengo todo lo de... Mejor no digo nada porque...</b></p>
<p>Sí, es al seiscientos. ¿De qué calle?</p>	
	<p><b>Seiscientos... de Florida. Florida al seiscientos, quinientos.</b></p>
<p>¿Cómo te das cuenta de que dice “Florida”?</p>	
	<p><b>Porque... acá [Silba y señala el inicio de la palabra], y acá termina. [Señala el final]</b></p>
<p>¿Había otra que decía “Florida”?</p>	
	<p><b>No, creo que no. No. Tan diferentes letras.</b></p>
<p>¿Ahí qué decía? [Cartel “Florida”]</p>	
	<p><b>[/Florida/] Ve que acá, acá dice... Diagonal... [/Bartolomé Mitre] Florida, esta es Florida al seiscientos y al</b></p>




	<b>quinientos, [/Florida/] y acá dice... Eh, antes de decir Florida dice Diagonal Norte al doscientos y al cien...</b>
¿Cómo te das cuenta de que dice “Diagonal Norte”?	
	<b>Por esto y por esto. [Señala la numeración] Yo me guío por los números, esto y esto.</b>
¿Te guiás por los números?	
	<b>Sí, acá es donde yo llevo... Esta es la primera y esta es la segunda...</b>
¿Qué llevás, los diarios?	
	<b>Sí.</b>

La información de la numeración de las calles que él vincula con su recorrido de reparto, es lo que predomina al sostener y modificar su interpretación. Justifica que en ambos carteles dice algo diferente porque las letras son diferentes. La interpretación convencional de “Florida” ahora es modificada por “Diagonal Norte”, dado que la numeración cobró relevancia y centralidad para él. Una vez más muestra, como en el caso de la interpretación del nombre, que las escrituras no guardan aún estabilidad para él.

Para este momento estaba muy cansado, y para los carteles de las dos últimas fotos intenta recordar los nombres de los lugares pero ya no da interpretación a partir de las marcas del texto:

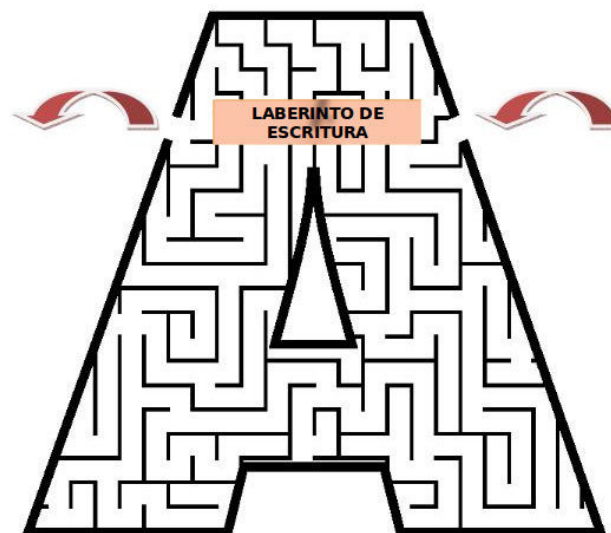
¿Y estas las reconocés?	
	

	Sí, el bar. Ahí en ese bar, no voy a ese, yo no trabajo ahí.
¿En ese no?	
	No, en el de al lado. Un poquito más... [Silba y señala hacia la derecha] Agarre de ahí para acá. Hay un puesto de diarios ahí, un poquito pa' allá.
¿Como este? ¿Este será?	
	
	No, es... Algo parecido a ese. Esas son las rejas que yo saco. Al lado, ahí en ese cuadradito que falta hay un bar, en ese pedacito que queda... [Señala hacia la derecha]
¿Esas son las rejas que vos sacás?	
	Sí, con eso me gano el desayuno yo, todas las mañanas temprano, le saco las rejas.
¿Y qué dirá ahí?	
	Ahí dice... Ese es nuevo, este. Nunca estuvo. Ahora recién apareció.
¿Y qué creés que dice?	
	<b>Y ahí dice... ¿Cómo era que se llamaba? No me acuerdo. ¿Cómo era que decía? Mmmhh... ¿Cómo era que se llamaba? Lo tenía en la lengua en la boca, me olvidé.</b> [Señala el puesto de diarios pintado con aerosol] ¡Todo esrachado pobre, el puesto de diarios! Así arruinan las cosas. Le ponen cualquier cosa al diariero, le ponen el escrache así. Después se enoja el diarero. A la noche le ponen el escrache. ¡Un desastre!

Bueno, gracias, Gabi. ¿Todo por hoy? ¡Estás cansado! ¡Gracias!	
--	--

Es predominante en esta tarea por un lado, el recurrir a la memoria para decir qué dice en cada cartel, y por el otro, una vez que tiene la información acerca de qué lugar es y dónde está ubicado, interpretar lo que allí dice según esos datos: “gimnasio” si es un gimnasio, “tacho de basura” al tacho, o el nombre de las calles en función de la numeración.

A diferencia de cómo interpretaba en la tarea anterior, predominando el descifrado, aquí es más fuerte la anticipación en función de la información del contexto, sin dar centralidad a las propiedades cualitativas de los textos para fundamentar las anticipaciones de lectura.



## Recapitulación

La entrevista clínica a Gabriel intentó comprender su lógica de pensamiento con respecto a la lectura y la escritura. Por momentos, parecía encontrarse en un verdadero *laberinto de escritura*: desde procedimientos y verbalizaciones *nublados*, *anudados* o con escasas verbalizaciones que no permitían establecer un claro nivel de conceptualización, más allá de que parecía encontrarse desde lo *más genuino* en la transición de un nivel presilábico a un nivel silábico inicial (en algunos momentos realizando escrituras sin atender a propiedades cualitativas o cuantitativas, mientras que en otros momentos centrándose en el sonido inicial o final, o adjudicando un

sonido silábico a las letras). La entrevista clínica evidenció el sostén de la hipótesis de cantidad en la escritura por sí mismo con mucha fuerza (sobre todo, en las escrituras de “pera” [/PANA/], “tomate” [/OTRI/] y “pan” [/POAO/]).

La centración en las letras, probablemente basada en su idea de que leer era descifrar, le impedía otorgar sentido a los textos que él mismo producía, lo que lo desesperaba, angustiaba, hacía “rendirse”. Estaba tan centrado en colocar “todas las letras” apelando a recordarlas “de memoria”, sintiéndose “un desastre” al no recordarlas o saberlas, que se obturaban las posibilidades de interpretación más genuinas. Es decir, sus ideas sobre lo que es leer o sobre sí mismo como escritor, inhibiendo sus posibilidades de producción y de otorgar significado a sus propias escrituras.

Frente a los pedidos de interpretación de las propias producciones, Gabriel tendía a decodificar o a intentar identificar qué letras conocía y cuáles no, diciendo: “Esta es mi letra”, “Esta la conozco”, “Esta la estamos conociendo”. Su visión acerca de qué es leer estaba asociada a nombrar las letras que conocía o estaba conociendo en la escuela, es decir, a descifrar como marca de enseñanza. Por otro lado, su idea acerca de la apropiación del sistema de escritura estaba ligada a aprender de memoria letras o palabras, a “grabarlas” en su mente, como él mismo decía, desde sus aspectos figurales, su nombre y su sonido: “No me acuerdo”, “Escribí las que conocí”, “Yo sé que en el documento lleva esa letra”, “Algún día voy a conocer todas las letras”. Estas frases recurrentes y significativas, como posibles premisas para convertirse en escritor o lector. Había en Gabriel una centración absoluta en “capturar desesperadamente sus letras” para poder producir: “¿Cuál me sirve?”, “Pongo cualquier letra”, “Se me ocurrió esa letra”, “Me falta otra letra”, “Medio complicado porque no la pronuncio”.

A pesar de que la entrevista clínica permite evidenciar procesos de conceptualización del sistema de escritura y ciertos avances en sus posibilidades de producción e interpretación de textos, el *culto a las letras* y la visión empobrecida y negativa sobre sí mismo lo llevaba a ingresar, perderse y permanecer en lo que parecía ser un *laberinto de escritura*.

La entrevista clínica arrojó luz sobre la imagen que Gabriel tenía acerca de sí mismo como aprendiz, como escritor y lector: “Me olvidé, soy burro”, “Me equivoqué”,

“Puse cualquier cosa”, “No sé qué mierda escribí”, “Me comí una letra”, “No me sale esa letra”, “No me acuerdo, ¡un desastre!”, “No sé”, “Me faltan letras”, “Me tiene que salir alguna letra”, “Quiero aprender a leer y no me sale esa letra”, “Me confundí”, “Me sale mal, me sale mal, me sale mal”. Ello lo llevaba a querer abandonar las tareas solicitadas: “Me cansé”, “Me rendí”.

Si recordamos lo que sucedía en el trabajo, la imagen de sí allí era opuesta a la que Gabriel manifestaba en la escuela. Mientras que en el ámbito laboral era “rápido y práctico”, en la escuela todo le costaba, él decía que era “burro”, que “no le daba la cabeza”. En el trabajo interpretaba, clasificaba, comentaba noticias, entregaba los diarios solicitados, realizaba anticipaciones de lectura, ponía en juego estrategias lectoras, opinaba acerca de qué diarios correspondía repartir leyendo la lista de suscripciones; mientras que en la escuela pedía “ver las letras” y copiarlas hasta “saberlas todas”, solo copiaba y descifraba, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo por “no haber visto aún esa letra”. En la escuela se veía inhibido, repitiendo que no sabía, que no entendía, que era “un desastre”. En el mundo del trabajo desplegaba numerosas estrategias de interpretación que estaban ausentes en la escuela, se mostraba seguro, “ágil y rápido”, como él mismo decía.

¿Cómo ayudar a Gabriel a salir de lo que en ese momento interpretábamos como camino laberíntico? ¿Cómo promover un cambio en la visión sobre sí como aprendiz, lector y escritor? Era primordial la unión entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, estableciéndose prácticas reales, contextualizadas, sociales de interacción con la lengua escrita. Haciendo observable lo que Gabriel ya sabía y partiendo de sus esquemas interpretativos para ayudarlo a avanzar en la apropiación del sistema de escritura. Era necesario romper con la *inscripción paradójica del culto a las letras* en cuanto a cómo se sentía Gabriel dentro del aula: por un lado desesperado, angustiado y enojado frente a las letras, a la vez que sacralizando, obteniendo confianza y seguridad con respecto al reconocimiento y copiado de las letras, afirmando que al saberlas todas, sabría escribir y leer. A ello nos abocamos, intentando *pensar la escritura* en el aula, proceso que detallaremos en el siguiente capítulo, retomando un análisis longitudinal de todo el proceso de trabajo en el aula, desde los primeros intentos de intervención al iniciar el trabajo de campo y hasta que el mismo finalizó, más de un año después.

**DIARIO DE RUTA, AGOSTO 2012**

Gabriel parecía encontrarse en un nivel muy poco avanzado de alfabetización, no pudiendo escribir en forma estable su nombre y apellido de modo convencional (a pesar de haberlo copiado durante todo un año, todos los días en su carpeta), no pudiendo escribir en forma convencional el nombre de los diarios que solía reconocer por su forma en el trabajo, sin acudir a las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos para anticipar interpretaciones posibles. Se encontraba, validando los datos de la tesis de maestría, en un verdadero *laberinto de escritura*, con múltiples anudamientos que no le permitían mostrar su pensamiento más genuino. Estos *nudos en la trama* podrían ser producto de la enseñanza recibida y de las *marcas de exclusión*. Sin embargo, en el mundo del trabajo desplegaba numerosas estrategias de interpretación que estaban ausentes en la escuela.

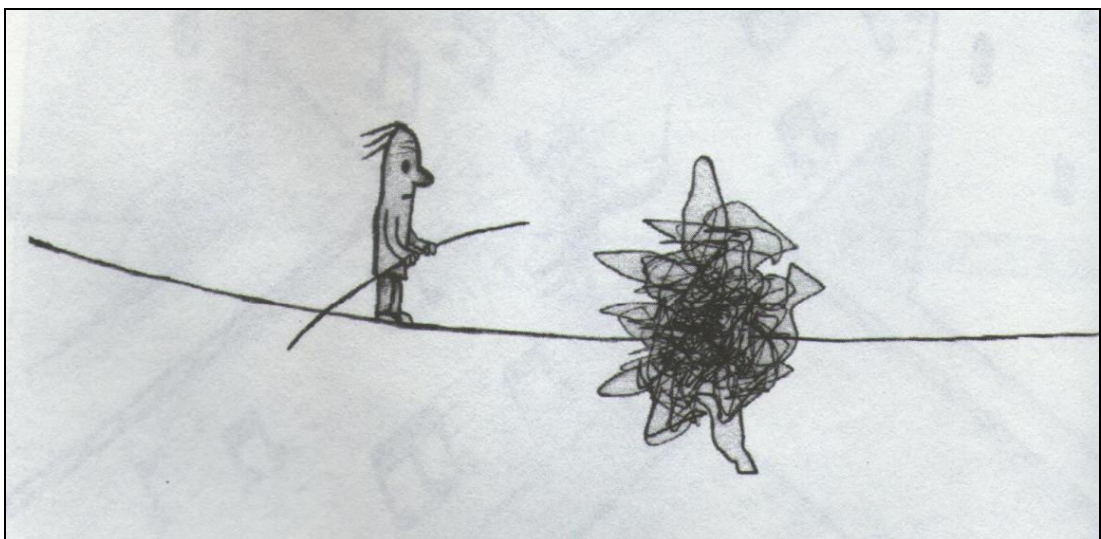
Gabi me desconcertaba. Así como las maestras en un momento dijeron: “No sabemos qué hacer con Gabi, va para adelante, va para atrás”, a mí la entrevista clínica me desconcertó porque esperaba más, pensé que él iba a estar más avanzado de lo que estaba en relación al reconocimiento y estabilidad de su nombre, porque aunque sabía que copiar y copiar el nombre como habían hecho en la escuela las maestras no era la “garantía” de aprender el nombre, pensé que mínimamente iba a poder reconocer dónde decía “Gabriel” y dónde decía “Menzén”. Por otro lado, yo tenía como supuesto que iba a poder reproducir de memoria la escritura de los nombres de los diarios aunque no pudiera interpretar las partes, pero no esperaba las producciones que hizo... Sentí la misma desesperación que manifestaban las maestras.

¿Qué estará pensando Gabriel? era la gran pregunta. Flora Perelman, en nuestras reuniones de trabajo sobre los datos, mencionaba que eso era lo que había que desentrañar, que ese era el problema nuestro. El problema era pensar intervenciones que tendieran un puente entre su saber extraescolar y escolar, proponer situaciones con sentido donde tuviera la oportunidad de leer y escribir a través de otros y por sí mismo.

En el aula o en el trabajo yo había observado que había muchas escrituras que él ya conocía, y en la entrevista clínica o en las observaciones de aula cuando se le pidió escribir o interpretar, eso pareció quedar en otro mundo, en otro universo, y apareció “La letra, la letra, la letra, yo no sé yo no sé, yo no sé, yo

no puedo, yo soy burro". Me parecía que eso que llamamos las "marcas de exclusión" estaba todo el tiempo obturando las posibilidades de producción de Gabriel y que lo didáctico debía romper primero con eso, primero o también, pero que no lo íbamos a poder ayudar a avanzar hasta que no lográramos modificar su visión de que con la letra por letra iba a lograr escribir. Él decía: "Yo me como las letras, está mal, está mal, está mal", por lo que había que trabajar con él acerca de que el proceso implicaba poder escribir como pudiera aunque le faltaran, que eso igual era parte del aprendizaje, que lo que sabía era válido y lo iba a ayudar a seguir avanzando. Y no solo eso, sino ofrecerle caminos, alternativas, no dejarlo "solo con las letras".

Pero él estaba esperando escribir convencionalmente y le costaba mucho pensar que estaba en proceso, estaba muy inhibido en ese sentido, con una visión de sí mismo de que no sabía nada, de que no sabía absolutamente nada. Conversamos con Flora que internamente yo iba a tener que trabajar mucho el problema de cómo ayudar a Gabriel a comprender otro camino de alfabetización. A la vez, la falta de concordancia entre lo que yo esperaba que Gabriel supiera a partir de su vida extraescolar y lo que manifestaba en la entrevista clínica, esa especie de "decepción" que yo percibía en mí y en las docentes también debía estar interfiriendo, y entonces ya no era solo su historia de vida y sus *marcas de exclusión* sino también la respuesta de los otros, la expectativa de los otros con respecto a él y la falta de comprensión de su camino de escritura, todo ello jugando a la vez en el tránsito que parecía laberíntico.



# [CAPÍTULO 8]

PENSAR LA ESCRITURA

Intentos de hacer uso de y  
reflexionar sobre la escritura



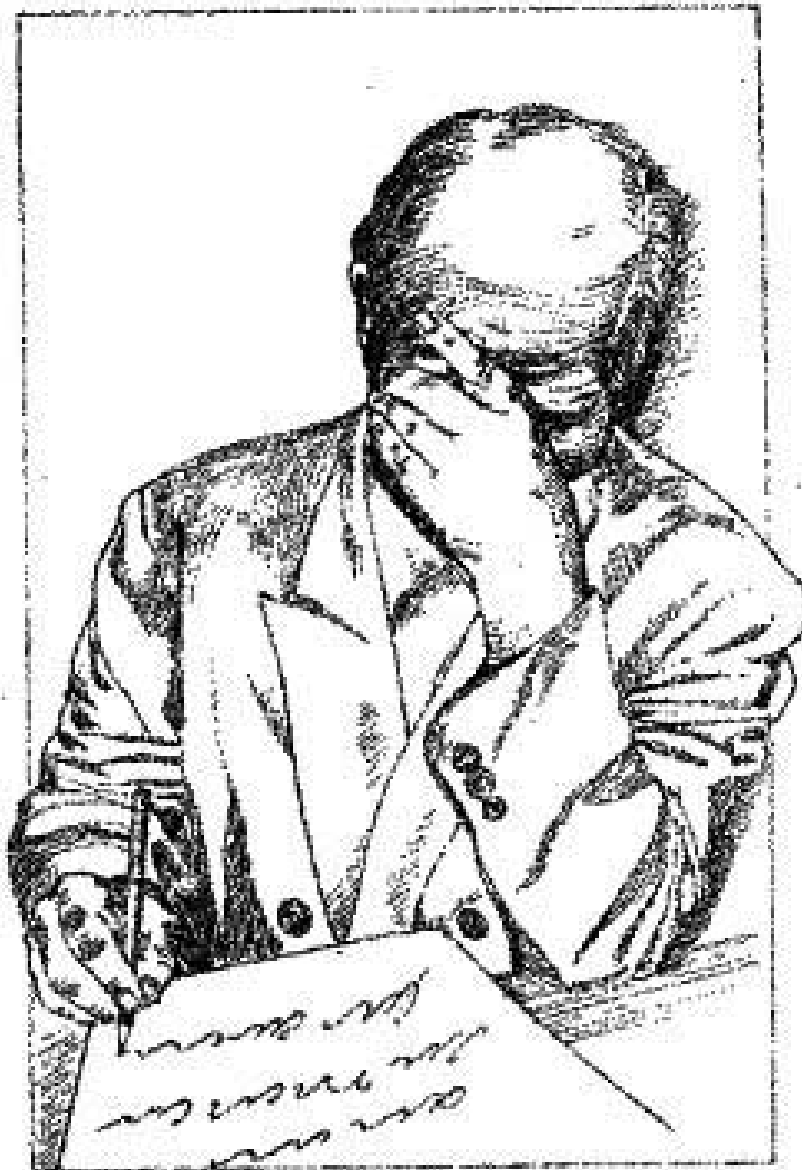
**REGISTRO 42 (MARTES 16 DE ABRIL DE 2013)**

Gabriel está escribiendo palabras que empiezan como “papa”.

**G: Usted escriba y yo después las copio. [Me dice]**

Marcela: Pero eso sería copiar, y lo importante es ¡¡pensar!! [Risas]

**G: [Se ríe] Yo le digo las letras, ¡nada más!**



[ Miro hacia arriba: las estrellas escriben. Sin entender  
comprendo: también soy escritura y en este  
mismo instante, alguien me deletrea ]

OCTAVIO PAZ

**E**n los capítulos anteriores, se ha ilustrado, en primer lugar, el mundo de Gabriel en la escuela, mostrando el predominio de una perspectiva de asociación perceptiva desde la enseñanza letra por letra, la identificación visual, el reconocimiento auditivo, el predominio de la copia y del trazado de las letras en series, y cómo el modo en que las propuestas de enseñanza se inscribían en Gabriel, reforzando su propia demanda ser enseñado en las letras y cómo esta modalidad promovía la construcción de ideas acerca de qué es leer, qué es escribir y acerca de sí mismo como lector y escritor. En segundo lugar, se han analizado aspectos centrales de la vida de Gabriel, tal como fue contada por él en la entrevista autobiográfica, en articulación con otros momentos en los que él ha relatado su historia a lo largo del proceso de investigación, ya sea en observaciones de clases como en sesiones de retroalimentación. Se analizaron las *marcas de exclusión* entrelazadas con su proceso de apropiación de la lengua escrita, las condiciones materiales de existencia en las que ha crecido y que han dejado huellas en el modo de verse a sí mismo como sujeto, aprendiz, lector y escritor. En tercer lugar, se ha descrito el mundo laboral de Gabriel, específicamente en el reparto de diarios que realiza de lunes a viernes desde un puesto de diarios en Plaza de Mayo, Ciudad de Buenos Aires. Se ha mostrado cómo Gabriel es visto por sí mismo y por los demás como trabajador, lo que contribuye a construir cierta imagen positiva de sí, su quehacer en el reparto y cuáles son las estrategias lectoras que despliega en ello. Esta imagen positiva de sí, contrapuesta a una imagen negativa como aprendiz desplegada en el centro educativo. En cuarto lugar, a partir de la entrevista clínica se ha intentado comprender el pensamiento de Gabriel, su lógica de apropiación de la lengua escrita. Como se ha explicitado, Gabriel parecía encontrarse en un verdadero *laberinto de escritura*, ligado a la visión desvalorizada de sí y al predominio del *culto a las letras* como idea fuerte acerca de cómo debía ser enseñado. Todos los análisis precedentes se han desarrollado respetando la lógica temporal de obtención de los datos empíricos, pero desde una lectura y análisis transversal de los registros, agrupando aspectos significativos y recurrentes en una progresiva reducción de información, desde la construcción de categorías centrales en diferentes dimensiones. El presente apartado, a diferencia de los demás, aborda un análisis temporal longitudinal que intenta dilucidar los cambios, las transformaciones producidas en

Gabriel a partir de las intervenciones didácticas que fuimos implementando, desde la perspectiva didáctica constructivista cuyo objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje (leer, escribir, hablar, escuchar, en el marco de situaciones de escritura y lectura por sí mismo y a través del docente), desde mi primer día de trabajo en el espacio educativo. Nos centramos aquí en las intervenciones que han facilitado avances en los procesos de escritura y de lectura de Gabriel, en un intento de capturar su pensamiento y formas de producción e interpretación de textos en forma cronológica. Se han seleccionado los registros más significativos que permiten ilustrar intervenciones *fértiles* que se han inscripto en Gabriel como facilitadoras de la apropiación progresiva de la lengua escrita.

El presente capítulo intenta recuperar, entonces, aquellas intervenciones que pudieron ponerse en juego a lo largo del trabajo de campo, y que intentaron una búsqueda diferente a las intervenciones vinculadas al *culto a las letras*, porque se han orientado a reflexionar acerca de las relaciones entre oralidad y escritura, a *pensar la escritura* para comprender qué es lo que las marcas representan (recordemos que esto es lo que todo sujeto realiza al intentar reconstruir el sistema de escritura como sistema de representación) y a hacer *uso* de ella. Dado que esta no ha sido una investigación didáctica, las mismas se han implementado con escaso grado de sistematicidad, anticipación y planificación, desde mi observación participante, intentando promover avances en la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita por parte de Gabriel. La mayoría de ellas se han dado en forma espontánea, buscando incentivar la reflexión sobre la escritura, desde mis primeras inmersiones en el aula. A medida que avanzábamos en conversaciones e intercambios con las docentes (tanto en el aula como en las sesiones de retroalimentación implementadas a lo largo de la investigación), sobre la posibilidad de un cambio de perspectiva desde la propuesta didáctica constructivista, las intervenciones que intentaban hacer uso y reflexionar sobre la escritura iban ocupando cierto lugar en el aula, desde un progresivo cambio conceptual por parte de las educadoras. Estas intervenciones, como todo proceso de cambio conceptual, convivían con prácticas vinculadas a la asociación perceptiva, ya detalladas en el primer capítulo de resultados.

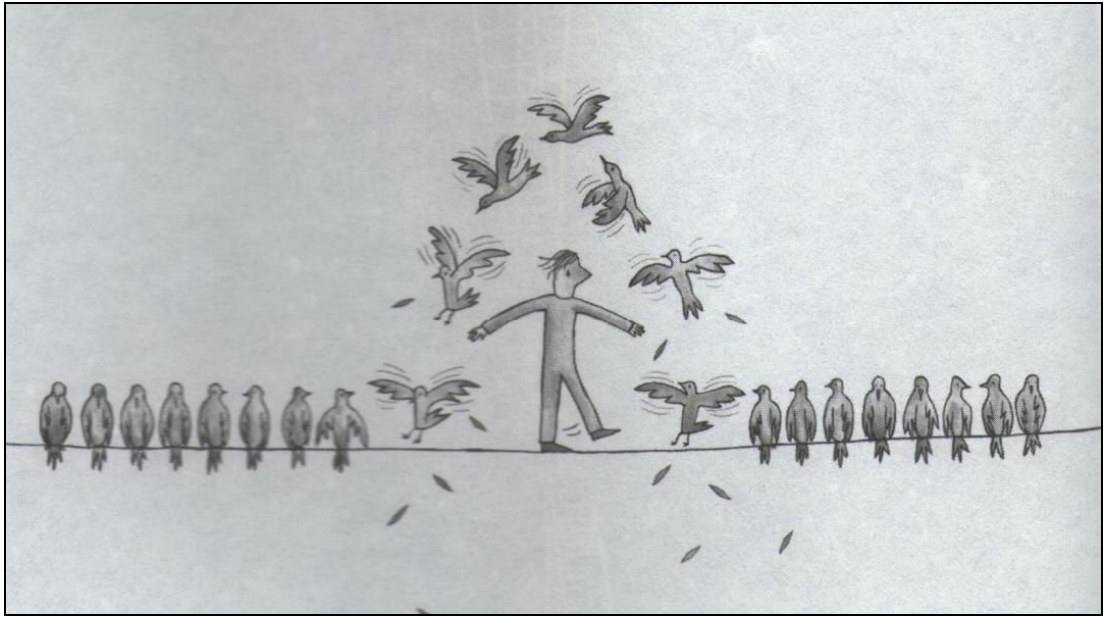
Algunas preguntas que han guiado el análisis que constituye este apartado son: ¿Qué tipo de intervenciones y situaciones llevaron a que Gabriel pudiera avanzar en su pensamiento, en el análisis del sistema, en el análisis interno de la palabra? ¿Qué intervenciones facilitaron y qué manifestó Gabriel frente a ellas? ¿Qué procesos microgenéticos en relación a un proceso de cambio conceptual han podido identificarse?

Se ha intentado comprender la racionalidad de Gabriel, su lógica, el sentido de sus acciones, sus procesos de avance a partir de ciertas intervenciones. Las que hemos denominado “fértil” aluden a la posibilidad que brindan de promover avances en la interpretación y producción de textos; implican la apertura a la reflexión sobre lo que el sistema de escritura representa, la posibilidad de *pensar la escritura*, de realizar análisis internos de los textos coordinando información gráfica, material, verbal. Implican, además, haber sido “apropiadas” por Gabriel en determinadas situaciones de producción e interpretación de textos.

Hemos distinguido, a fines analíticos, intervenciones didácticas en procesos de escritura y de lectura en subcapítulos respectivos, para realizar luego una **recapitulación** que sistematiza algunos de los efectos más significativos que ellas han producido en Gabriel. Para facilitar la lectura, hemos subrayado en los registros las intervenciones de la docente<sup>101</sup> promovidas desde la perspectiva didáctica constructivista cuyo objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje, luego hemos conceptualizado dichas intervenciones identificándolas en letra cursiva, y hemos caracterizado el tipo de producción que Gabriel logra en negrita. El análisis aquí se ha centrado en las intervenciones que consideramos *fértil*, pero dado que a lo largo del mismo hemos tomado conciencia de la posibilidad de haber intervenido de otra manera en algunas situaciones desde un modo más favorable para Gabriel, explicitamos estas reflexiones en respectivas notas al pie.

---

<sup>101</sup> El/la lector/a encontrará que algunas intervenciones han sido realizadas por la autora de esta tesis; son las identificadas con la letra “M”.



*“No creo que haya ninguna escena que enseñe más acerca de la lectura que la escena inaugural cuando, perturbados, inquietos y audaces, aprendíamos a hincarle el diente a las letras. Era una escena dramática y escueta, con solo dos personajes: ahí, la palabra escrita, la palabra cifrada –rara, difícil, dura, verdadero acertijo, baluarte a conquistar– y, aquí, nosotros, con nuestro deseo de penetrar el misterio. Reconocíamos una letra, otra más, una tercera, algunas se nos escurrían, otras nos traicionaban; pegábamos un salto, arriesgábamos una hipótesis, y tal vez dábamos en el blanco... O no, fallábamos y nuestra construcción precaria se desmoronaba, y entonces había que volver a empezar, tanteando, avanzando por la cuerda floja. Nunca más consistente, más corporal que entonces la palabra, cuando debíamos aprender a deletrearla. Apresarla, morder su significado era el gran desafío. Leer no era fácil en esos tiempos, leer era una empresa ardua y arriesgada.”*

GRACIELA MONTES, *LA FRONTERA INDÓMITA*

### DIARIO DE RUTA, 18 DE OCTUBRE DE 2012

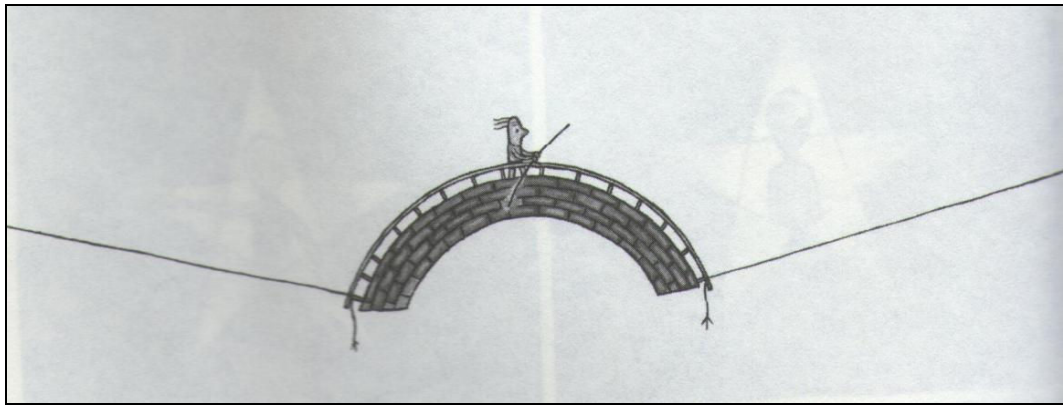
Para las docentes de Gabriel se abrió una perspectiva posible, diferente a la enseñanza “letra por letra”. Comenzamos a realizar un trabajo junto con las docentes vinculado a recuperar todos los textos conocidos por Gabriel, para que pudiera tomar conciencia de lo que ya conocía, adquirir seguridad a través de ello y animarse a comparar otras escrituras, tomando las conocidas y fuentes estables como base para la producción de nuevas escrituras. Buscamos que comenzara a reflexionar acerca de las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos: ¿qué dice?, ¿cómo dice?, ¿cómo te das cuenta?, ¿en cuál de estas palabras dirá “X”? ¿por qué?, ¿qué palabra de las que conocés te puede servir para escribir esta nueva?

Gabriel comenzó a tender el puente entre su trabajo y la escuela, trayendo cartas escritas de parte de canillitas de la zona, en la que contaban sus historias. Las docentes, a su vez, buscaron material acerca de la historia de los canillitas, el origen del término, poesías alusivas, y las leyeron a Gabriel. Las situaciones didácticas de lectura del maestro y escritura por sí mismo comenzaron a desplegarse en el aula, antes prácticamente ausentes.

En cuanto a la dimensión didáctica, por primera vez me encontré en el lugar de alfabetizadora para la propuesta de intervenciones, lo que conllevó todo un desafío desde el rol de investigadora y desde el rol docente. Sin embargo, no pudimos poner a prueba una situación didáctica pensada y planificada, sino que hasta el momento las intervenciones que yo hacía eran espontáneas, tratando de ayudar a Gabriel a pensar sobre la escritura frente a las propuestas más “tradicionales”. Las maestras, a su vez, se iban apropiando de estas intervenciones, en convivencia con las anteriores.

*[Incluimos] “al pequeño héroe que está atravesando el arduo bosque de la alfabetización y avanza con una mezcla de audacia y de cautela sobre el renglón escrito, sosteniéndose en el dedo para no caerse en el caos, topándose con letras fáciles y con letras peligrosas, con señales que reconoce de inmediato con una sonrisa y con otras que le envían mensajes confusos, que lo sumen en el desasosiego, pero que por fin –arriesgando a veces una apuesta– termina por conquistar, para su gozo.”*

GRACIELA MONTES, *LA FRONTERA INDÓMITA*



## 8.1 Intervenciones que promueven el avance conceptual. Escritura

Desde el primer día de observación de aula, iniciamos un intercambio con las docentes acerca de mi postura teórica con respecto a la alfabetización. Compartí con ellas la perspectiva que plantea que a leer y escribir se aprende en la práctica misma de lectura y escritura significativas, y que Gabriel necesitaba actividades que le permitieran escribir por sí mismo, reflexionar acerca de las relaciones entre oralidad y escritura y utilizar palabras seguras de su entorno como apoyatura para las nuevas producciones. Las docentes comenzaron a promover este tipo de prácticas, al mismo tiempo que continuaban con las actividades tendientes a la asociación perceptiva, tales como “buscar palabras que empiecen con” determinada letra.

Veamos lo que sucedía en el registro número 5, a casi un mes de comenzar las observaciones de campo, y cómo Gabriel se animaba a escribir por sí mismo y comenzaba a *buscar fuentes del entorno alfabetizador como apoyatura para su producción*:

### **REGISTRO 5 (LUNES 11 DE JUNIO)**

Gabriel trabaja sobre la siguiente consigna:

EL SAPO SALTA DE 5 EN 5. LA LANGOSTA DE 10 EN 10. COMPLETEN CON LOS NÚMEROS QUE CORRESPONDAN.

50 \_ 55 \_ \_ \_ \_ \_ 90 [dibujo de un sapo]

30\_ 40 \_ \_ \_ \_ [dibujo de una langosta]



RESPONDAN: ¿QUIÉN LLEGÓ MÁS LEJOS?

G cuenta con sus dedos, un compañero lo ayuda a completar la escala.

D: ¿Quién llegó más lejos?

**G: El sapo.**

D: ¿Te animás a escribirlo?

**G: [Piensa y mira el cartel en el que están escritos los nombres de los números, en el pizarrón: /7=SIETE/] La número siete, con esa letra.**

D: Muy bien, con la “ese”.

**G: La otra es la cuarta, la primera no, la segunda. [Señala el cartel /4=CUATRO/]**

D: ¿La “u”? Sería “su”.

**G: Ah, no, la otra, ¿cómo es?**

D: La “a”: “sa”.

**G: La número ocho, la “o”. [Señala /8=OCHO/]**

Escribe /SAO/

D: Ahí vos escribiste “sao”. ¿Con cuál termina “sapo”?

**G: Con la “o”.**

D: ¿Y cuál te falta para que diga “sapo”?

G escribe en el margen de una revista de promociones de supermercado que estaba en la mesa: /V R E T/.

**G: Venga, seño, venga, yo acá copié algunas. ¿Esta, esta o esta? [Las señala]**

D: No, ninguna. Sa-po. Esta. [Señala en la revista /P/ en /PAPA/]

G escribe la letra /P/ al final de su texto y le queda /SAOP/.

D: Muy bien, Gabi, escribí la fecha en la carpeta y pegalo.

La docente le propone a Gabriel una *escritura por sí mismo*, referida a la respuesta de la consigna de matemática que ha resuelto. Gabriel *recurre a una palabra segura*, escrita en un cartel del comedor, como base para la escritura de la nueva: “siete” para “sapo”, identificando que empiezan igual. La maestra lo regula, confirma lo que Gabriel propone y *le da información acerca del nombre de la letra*: “muy bien, con

la ese”. Gabriel escribe /S/. Intenta encontrar en el ambiente alfabetizador<sup>102</sup> las letras que corresponden para la escritura de “sapo”. Al señalar la letra /U/, la docente *le da información acerca de cómo se leería convencionalmente frente a algunas marcas y no otras*: “sería ‘su’”. Ella lo acompaña en su pensamiento y le da información acerca de qué pasa cuando elige una u otra letra. Le indica que “sapo” se escribe con la letra /A/, Gabriel escribe dicha letra y luego recurre al cartel /OCHO/ como fuente de escritura para el final de la palabra que está intentando escribir. Él, en este diálogo, **logra una producción silábico-alfabética**. La maestra le pregunta por la letra faltante para lograr la convencionalidad de la escritura; él le muestra varias de su repertorio, y le pregunta si sirve alguna de ellas. La docente *le da información*, al señalarle la letra que faltaba en una palabra de la revista. Gabriel la copia, y de esa forma produce una escritura **en desorden con pertinencia** que *la docente acepta*. Ella trata de *seguir su pensamiento para ayudarlo a avanzar*.

Veamos qué sucede dos meses más tarde:

**REGISTRO 17 (LUNES 13 DE AGOSTO DE 2012)**

Gabriel trabaja en la siguiente consigna:

**ESCRIBIR COMO PUEDas**

La docente le dibuja un ojo, un ananá, una pera, un limón, una uva, una manzana y un taxi. G coloca al lado de cada dibujo guiones: 4 para el ojo, 4 para ananá, 4 para uvas.

Para “ojo” G escribe /O/.

**G: No me acuerdo cuál va.**

D: Ojjjo. ¿Con cuál termina?

**G: Con “o”.**

D: Empieza con “o” y termina con “o”.

<sup>102</sup> Resulta importante explicitar que este ambiente no fue creado con un propósito didáctico, sino que Gabriel lo usa como ambiente alfabetizador.

**G: No sé cuál es esa... yo la tenía esa actividad.**

M: ¿Cómo escribirías vos “ojo”?

Escribe /A/ a continuación de /O/, dice “¡Ay, no!”, y borra. Se fija en la escritura de los números que están colgados en la pared.

**G: Primera no, segunda no, tercera no, cuarta no...**

Escribe /OTCI/.

M: Hay uno de los días de la semana que te sirve para escribir “ojo”.

**G: [Mira los carteles colgados] Lunes no, martes no, miércoles no, jueves.**

Borra /TCI/. Escribe /J/ y luego /O/, con lo que le queda /OJO/.

**G: ¿Así nomás ya dice “ojo”?**

D le dice que sí y sigue con ananá.

**G: Ananá, la “a”.**

Escribe /A/ y tras verbalizaciones de D y la pista de que está en “domingo”, /N/.

Interpreta:

/A/: “a”

/N/: “na”

M: ¿Cuántas creés que lleva?

**G: Yo creo que lleva tres o cuatro.**

Escribe otra /A/ y luego /S/. Le queda /ANAS/.

**G: Creo que ya está.**

Sigue con “uva”:

**G: Uva, con la “u”. [La escribe] Uva, con la “a”.**

La escribe: /UA/. Sigue escribiendo /UAE/. Borra la /E/ y escribe /T/: /UAT/

**G: La que está en la segunda: martes.**

Borra /T/ y escribe /O/: /UAO/. Agrega /D/: /UAOD/. Borra estas dos últimas.

M: Fijate qué día de la semana te ayuda: “uva”.

**G: Viernes, la quinta.**

D le dice que es importante que se diga la palabra en voz alta y que la escriba como le parezca.

D: Tenés que largarte a escribir, reconocer las letras que tienen las palabras, animarte a escribir, no importa si te faltan letras, yo te las escribo si faltan.

**G: Señor, ¿lo puedo hacer yo en mi casa solo?**

D: Sí.

M: Gabi, es muy importante que lo hagas como puedas, pensándolo vos.

**G: Sí, lo voy a hacer solo, a ver si se me ocurre alguna letra. Estoy cansado ya.**

Para la escritura de la palabra “ojo”, Gabriel identifica la letra inicial de modo convencional. La docente *lo ayuda a pensar en el final sonoro de la palabra, dándole información acerca de que el inicio y el final son iguales*. Gabriel duda, tal vez porque la hipótesis de variedad estaría entrando en conflicto con su nivel de conceptualización silábico, y por ello no acepte la posibilidad de escribir dos letras iguales juntas. Frente a mi pregunta acerca de *cómo la escribiría él por sí mismo*, coloca /A/, pero luego la borra. Recurre a los carteles de los números colgados en la pared y realiza una escritura continua, agregando /TCI/, tal vez como “relleno”. Pero al preguntarle *si alguna de las palabras correspondientes a los días de la semana podía servirle para escribir una parte de “ojo”*, identifica la palabra “jueves”, señala su letra inicial, borra lo anterior y escribe la palabra en forma convencional, de manera **alfabética**, aunque dude acerca de si “así nomás ya dice”. La maestra *lo regula afirmativamente* y le propone continuar con la que sigue.<sup>103</sup>

Para la escritura de la palabra “ananá” vuelve a reconocer el inicio convencional y tras la intervención docente, quien *le brinda información sobre la letra “que está en domingo”*, escribe /AN/. Gabriel interpreta la propia producción adjudicando valor sonoro convencional a /A/ y valor silábico “na” a /N/. Realizo un *pedido de anticipación* de la escritura que falta, preguntándole cuántas cree que necesita para

---

<sup>103</sup> Aquí hubiese ayudado a seguir su pensamiento una intervención que apelara al control de su propia producción, es decir, a la interpretación de lo escrito, además de pedirle también justificación acerca de por qué aparecía la duda acerca de si ya estaba escrito o “todavía faltaba”. Ello nos hubiese ayudado a comprender más profundamente su lógica de producción.

escribir la palabra “ananá”. Opina que tres o cuatro y realiza una **producción silábico-alfabética**.<sup>104</sup>

Para la escritura de la palabra “uva”, **realiza una producción inicial silábica estricta con valor sonoro convencional**: /UA/. Aquí tal vez entre en conflicto con la hipótesis de cantidad, por lo que agrega y borra sucesivamente /E/ y /T/, hasta agregar /OD/, tras lo que le queda /UAOD/. *Al darle información acerca de que la letra de comienzo de algún día de la semana podía servirle para escribir “uva”,* identifica “viernes”, aunque ya está cansado y pide terminar la tarea en su casa. La intervención de la maestra de “decirse la palabra en voz alta” le muestra que algo de la oralidad está representado en la escritura. Comenzamos a *animarlo a escribir por sí mismo*, a pensar acerca de la escritura, buscando que se habitúe a este tipo de práctica.

Al día siguiente, continúa con las escrituras de las palabras pendientes:

**REGISTRO 18 (MARTES 14 DE AGOSTO DE 2012)**<sup>105</sup>

D: Vas a terminar la actividad que quedó de ayer. Escribí las letras que reconocas de “manzana”.

G escribe /ANCA/

D: ¿Y acá? [Señala el dibujo de la pera] Pe-ra.

**G: Con la “pe”.**

La busca en su carpeta y la copia tal como estaba escrita antes. Escribe /PEA/.

D va verbalizando. Para “limón”:

**G: Eh... para que diga “limón”... la “a” no, la “e” no, la “o”.**

Escribe /O/.

**G: La “o” ya está. ¿La de “lunes”?**

<sup>104</sup> Una vez más, aquí hubiese sido importante pedirle justificaciones de sus afirmaciones para poder capturar mejor su pensamiento, pero el análisis mismo de los registros nos ha permitido tomar conciencia acerca de cómo podríamos haber mejorado las intervenciones.

<sup>105</sup> Nótese que este es el mismo día en que se tomó la entrevista clínica.

D: ¿Cuál de todas?

**G: Esta. [Escribe /L/] ¿La última cuál era? La “a”. [La escribe]**

D: ¿Dónde está la “a” en limón?

**G: Está bien, voy a cambiar la letra.**

Borra y escribe /IOLMT/.

D: La que sigue. “Taxi” era.

**G: Pero dígame si está bien o mal, porque si no lo borro.**

D: Después yo te las escribo y vos te fijás. Ta-xi. La ves todos los días escrita.

**G: Con “a”. [La escribe. Coloca seis guiones al lado del dibujo]**

D: Ta-xi.

**G: ¿La “e”?**

D: Ta-xi, la “i”.

G escribe /I/. Le queda /AI/.

D: ¿Te faltan letras?

**G: ¿O ahí terminó?**

D: Ta-xi.

**G: La “a”.**

D: La “a” suena “a”. Ta-xi, ¿cómo termina?

**G: La “e”.**

D: La “e” suena “e”. Ta-xi.

**G: La “i”. [Le queda /AI/]**

D: La “i”, termina con “i”. Vos ya de las cuatro letras reconociste dos solito, ahora lo que vas a tener que integrar de a poquito son las consonantes, que son más difíciles de reconocer. Vos ya estás escuchando las vocales, pero las consonantes son más difíciles, porque las vocales suenan más fuerte. [Escribe /LIMON/ en el pizarrón] En “limón” pusiste casi todas, no importa que en otro orden, porque fue las que escuchaste. [Escribe /PERA/] En “pera” reconociste todas menos esa, la única que te faltó es esta letra, la “erre”, porque no reconociste el sonido. Cuando empieces a acordarte de eso ya vas a escribir. Ahora yo te escribo todas y vos te fijás, pero no borres nada. Te escribo en color arriba.

Gabriel realiza una **escritura silábico-alfabética** tanto para la palabra “manzana” como para “pera”, aunque esta última sea copiada de una actividad anterior. Para la escritura de la palabra “limón”, Gabriel se aproxima intentando encontrar las letras pertinentes, mencionando y escribiendo /O/ y /L/, **en desorden con pertinencia**. Al preguntar si lleva la letra /A/, la docente realiza una intervención que apela a *pedirle*

*justificación desde las relaciones entre la sonoridad de la palabra y las marcas gráficas.* Allí Gabriel borra y realiza una nueva escritura en forma continua, que no podemos interpretar dado que no hubo pedido de justificación sobre ella. Lo que sí podemos decir es que **Gabriel está buscando las letras pertinentes vinculadas a la fonetización de la escritura.**

Tras la primera sesión de retroalimentación con las docentes, en la que hablamos de la importancia de tender el puente entre la vida cotidiana de Gabriel y la escuela, una de ellas llevó al centro educativo un texto para compartir con Gabriel, sobre “la historia de los canillitas”. A partir de allí trabajamos algunas intervenciones de escritura, como se ilustra en el siguiente registro:

**REGISTRO 26 (MARTES 2 DE OCTUBRE DE 2012)**

La docente lee el texto *Los canillitas, personajes que hicieron historia*. Gabriel escucha y asiente en forma permanente. Le pregunto a G si sabe cuándo es el “Día del Canillita”.

**G: Es un día que no se trabaja.**

Le decimos que es el 7 de noviembre, que falta poco. Vemos la foto de un niño canillita y le pregunto a G si él era así chiquito cuando empezó.

**G: No, este debe tener 7... Yo tenía como 9.**

La docente va a buscar un material al armario y me pide que intervenga. Le propongo a Gabriel pensar y escribir palabras que empiecen como “canillita”.

M: Acá dice “canillitas”. [Señalo /CANILLITAS/] ¿Qué otras palabras empiezan como “canillita”? Por ejemplo, “camino”. La escribo acá. [Escribo /CAMINO/ en el pizarrón]

D: Yo digo otra: “canilla”. [La escribo abajo de la anterior]

**G: Eh... “cama”.**

M: ¡Sí! Otra... [La escribo abajo de la anterior]

**G: “Café”... [La escribo abajo de la anterior]**

**G: Agua.**

M: Escribo “agua”... [La escribo abajo de la anterior]

**G: No, “agua” no empieza igual...**

M: ¿Hay algún diario de los que repartís que empiece como “canillita”?

**G: La Nación.** [Lo escribo abajo de lo anterior]

**G: No. Tengo Clarín, tengo Tiempo...**

D escribe /Clarín/ en el pizarrón.

**G: Empieza con la misma pero no con la otra... ¿“Cronista” empieza con esa letra?**

D se la escribe.

**G: ¡Sí! [Se ríe] ¡Empieza con esa letra!**

M: ¿Y algún nombre de algún canillita con el que vos trabajás?

**G: El primero que se me ocurre es Carlos, pero no empieza con esa letra...**

M: Te escribo “Carlos”... [Lo escribo abajo de lo anterior]

**G: Ah, sí, empieza con esa letra. ¿Y Rubén, empieza con esa letra?**

M: ¿“Rubén” y “Carlos” empiezan igual?

**G: Ah, no, no empieza con esa letra.**

M: ¿Y el nombre de algún compañero?

**G: No, ninguno...**

M: Sí, alguien que vino hoy...

Mira los carteles de la pared, con los nombres de los estudiantes.

**G: ¡Ah, sí, Coni!**

D escribe cada palabra en el pizarrón.

D: Otra... ¿En dónde estamos?

**G: ¡Comedor!**

D la escribe.

**G: Pero no es la misma la segunda...**

D: No, empieza como “canillita”, pero la segunda es como la de “Coni”...

Leemos cada palabra:

CANILLITAS

CAMINO

CANILLA

CAMA

CAFÉ

CLARÍN

CRONISTA

CARLOS

CONI

COMEDOR



D: ¿Y lugares donde vivir?

**G: Casa.**

M: ¿Empieza como “canillita”?

**G: No.**

M: ¿Cómo la escribirías?

G escribe /AC/

**G: No sé si está bien...**

M: ¿Cómo lo lees?

**G: Da... No, sigamos con la otra cosa.**

M: Gabi, así se aprende, escribiendo y leyendo... ¿Ya dice “casa” o le faltan?

**G: Le faltan. Casa, una “ese” lleva.**

M: Sí. ¿Y dónde va?

**G: Pero yo no sé la “ese”.**

M: Fíjate en tu carpeta; es la de “sol”.

Busca en la actividad que hizo ayer y copia la “s”: /ACS/

D: ¿Ya está?

**G: No, falta.**

D: ¿Cuál? Casa...

**G: Una “a”, ¿está bien?**

Escribe /ACSA/

D: Está muy bien, pero mirá, te la escribo acá...

**G: Ah, al revés, yo me equivoqué.**

D: Así se aprende, ¡no hay otra!

M: ¿Y dónde se puede vivir si uno no tiene casa?

**G: No sé, en la calle.**

M: ¿Y cómo se escribirá?

**G: Igual**

Escribe /C/.

**G: Calle, la “e”.**

Javier, un compañero, le dice que va con “doble ele”.

**G: ¿Lleva dos “ele”?**

D: Sí.

G escribe /CC/.

**G: ¿La “e” cuál era?**

La busca en su carpeta, D se la señala. Escribe /CCE/.

D: ¿Ya está? Calle.

**G: No, falta. La “a” lleva.**

La agrega y le queda /CCEA/

**G: Calle, está toda completa. [La recorre con el lápiz]**

D: ¿Cómo se llama la estación de subte en la que trabajás?

**G: Catedral.**

M: ¿Y cómo se escribe “catedral”?

**G: Con esta. [Escribe /C/]**

M: Esa es la “ce”.

**G: ¿Cómo?**

M: Se llama “ce”, la de “catedral”.

**G: ¿Cómo se escribía? ¿Cómo era que se escribía? ¡Y eso que la veo todos los días! ¡Me olvidé todas las letras!**

Piensa varios segundos.

**G: ¡Ah! Me tomo 5 minutos...**

Sale del comedor y regresa a los 3 minutos. Se sienta y agrega /A/. Le queda /CA/.

M: ¿Hasta ahí qué dice?

**G: Me faltan letras.**

M: Sí, te faltan letras, pero hasta ahí algo ya escribiste de “catedral”. ¿Cómo dice hasta ahí?

**G: Yo me fijé en una que estaba allá afuera.**

Le pedimos que nos muestre, salimos y señala la siguiente escritura en la pared:

/CARLOS MUJICA/

M: Ahí dice “Carlos”.

Volvemos al comedor, G se sienta y completa la escritura: /CAOS/

M: ¿Qué escribiste ahí?

**G: “Carlo”.**

M: ¿Y vos qué querías escribir?

**G: Pero yo no sé.**

M: “Catedral”.

D: Dale, escribila abajo.

G escribe /CT/. Se queda en silencio, mirando la hoja.

M: Te doy tres opciones que te pueden ayudar a escribir “catedral”.

Le escribo en una hoja y le leo lo que escribí:

CATRE

CATEDRA

CARTERA

**G: Borro esta. [Borra /T/] Pongo esta, esta, esta...**

Escribe /CATED/. Me mira:

**G: ¿Qué dice acá?**

M: “Cated”

**G: Faltan.**

Agrega las letras /RA/ y le queda /CATEDRA/.

**G: ¿Qué dice ahí?**

M: “Cátedra”. Y tiene que decir “catedral”. Una pista: “catedral” termina con la misma con la que empieza un día de la semana. ¿Cuál empieza como termina “catedral”?

**G: “Lunes”.**

Completa la escritura convencionalmente.

D: ¡Perfecto!

**G: ¡Cuesta!**

M: Cuesta, pero pensaste un montón y la escribiste.

Gabriel pide copiar la lista de palabras con la letra “c” que fuimos escribiendo en el pizarrón.

La intervención de proponer palabras que empiezan como “canillita” implica solicitar ejemplos de referencia en función del inicio de una palabra, vincular la oralidad y la escritura a partir de comparar la escritura de palabras que se reconocen con inicios sonoros equivalentes. Gabriel pudo entrar en la lógica de establecer relaciones entre el comienzo sonoro de las palabras y sus regularidades según cómo se escriben, ya que la escritura permite volver a la oralidad en forma dialéctica para reflexionar acerca de las relaciones entre las marcas gráficas y la sonoridad.

A partir de un texto cuyo contenido refiere al universo significativo de Gabriel, en función de su historia y su trabajo, surge la propuesta de escribir palabras que empiecen como “canillita”. Doy un ejemplo y escribo la palabra en el pizarrón: /CAMINO/. La docente enseguida se suma a participar desde esta lógica, proponiendo la palabra “canilla”, la cual también escribo como referencia. Gabriel propone la palabra “cama”, comprendiendo la lógica de sentido que la actividad propone. Se entusiasma, menciona “café” y luego “agua”. Al *mostrarle la escritura de “agua”*, Gabriel toma conciencia acerca de que no comienzan igual. Le pregunto por los diarios que reparte, y la escritura de “Clarín” y de “Cronista” le permite reflexionar acerca de que ambas palabras comienzan como las anteriores, pero “la segunda” letra es diferente.<sup>106</sup> Las escrituras de “Carlos” y “Rubén” le permiten establecer comparaciones entre “cómo se dice” y “cómo se escribe”. Frente a la propuesta de la palabra “casa” que el mismo Gabriel realiza, se lo invita a *escribir por sí mismo*. Gabriel realiza una primera escritura que podría ser **silábica estricta con valor sonoro convencional, en desorden con pertinencia**. Sin embargo, duda acerca de su producción, por lo que se le pide *interpretación por sí mismo de la propia escritura*. Explicito que “así se aprende: leyendo y escribiendo” y le pregunto si así “ya dice” o “falta”. Gabriel menciona que falta, que “casa” lleva /S/, le *pregunto por el orden dentro de la palabra* y él menciona que no sabe qué letra es. Le doy *información desde una palabra referente* (“sol”), él busca dicha escritura y agrega la letra a continuación (/ACS/). La docente interviene preguntando si le parece que “ya está” y él dice que aún no, y agrega /A/, logrando **una producción alfabética en desorden con pertinencia**. La docente nuevamente lo regula reconociendo su escritura y mostrándole la forma convencional.

---

<sup>106</sup> Aquí debo explicitar un error en mi intervención, ya que Gabriel estaba pensando silábicamente, desde el inicio sonoro “ca”. Gabriel estaba trabajando con el comienzo “ca” siguiendo la lógica propuesta y “Clarín” implica una ruptura con dicha lógica, para cuya comprensión Gabriel no estaba preparado. Mi intervención apuntó al fonema, a la escritura “de la primera letra”, lo que parece desconcertar a Gabriel en un primer momento. Sin embargo, resulta fuente de información ya que él compara qué letras se mantienen y cuáles no en función de lo que los textos dicen. Lo mismo sucede con “comedor” y con “Coni”, frente a cuyas escrituras Gabriel explicita: “Pero no es la misma la segunda...”. Tras este episodio, se retoma la lógica anterior con las siguientes palabras.

Para la escritura de la palabra “calle”, Gabriel identifica la letra inicial convencional y la letra final, desde una **primera interpretación silábica estricta**. Pero frente a la información que le brinda su compañero (“calle va con doble ele”), Gabriel, al no conocer en forma estable aún la letra /L/, agrega otra /C/, por lo que le queda: /CCE/. La docente pregunta otra vez si así ya está o aún falta y él agrega /A/, una vez más **en desorden con pertinencia**, diciendo que “está toda completa”.

Para la escritura de “catedral” le doy *información acerca del nombre de la letra /C/*, Gabriel recurre a una escritura conocida (la escritura de “Carlos” en el mural de la calle) para la escritura de esta palabra y escribe /CA/. No sabe cómo continuar y le digo que “una parte de catedral ahí dice”, *mostrando las relaciones entre parte y todo entre las marcas gráficas y el texto* que se quiere escribir. Gabriel me muestra que se basó en la escritura de “Carlos” y escribe /CAOS/. Le pido *interpretación de su propia producción* y responde “Carlos”. Le *pregunto qué quería escribir él* y responde que “catedral”, por lo que le propongo que la escriba abajo. Gabriel escribe /CT/ y se queda en silencio, mirando la hoja. Le doy *opciones, desde escrituras a las que puede recurrir para la escritura de la palabra “catedral”, leyéndole las palabras por las que puede optar*. Gabriel reconoce que la que más le es útil es /CATEDRA/, copia una parte y me pregunta qué dice hasta ahí. *Mi lectura lo ayuda a darse cuenta que aún faltan*, que aún no dice lo que quiere escribir. Copia la palabra completa: /CATEDRA/, y mi lectura vuelve a mostrarle que aún falta para “catedral”.<sup>107</sup> Le doy una pista para que recurra a una *fuentes segura del ambiente alfabetizador* (“‘catedral’ termina con la misma con la que empieza un día de la semana”) y logra una **producción alfabética convencional**. Gabriel manifiesta su dificultad y una vez más aparece la regulación por parte nuestra: mostrándole lo que logró y explicitando que a partir de pensar sobre la escritura pudo lograr una producción convencional. La actividad finaliza a partir de la copia con sentido para

---

<sup>107</sup> Hubiese sido interesante proponerle una propia lectura de control, lectura por sí mismo: ¿Hasta ahí qué dice?

él sobre lo producido, al volcar en su cuaderno lo realizado y poder guardarlo como trabajo del día.<sup>108</sup>

Veamos ahora qué sucedía un mes después:

**REGISTRO 32 (LUNES 5 DE NOVIEMBRE DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón:

1. ESCRIBO SOLO

Le da dibujos de “Letramanía” para que pegue y escriba al lado la palabra correspondiente al dibujo.

El primer dibujo es de un balde.

M: ¿Qué tenés que escribir?

G: “Balde”.

M: ¿Hay alguna de las de tu cuaderno azul que te pueda ayudar?<sup>109</sup>

Tiene pegadas las siguientes palabras:

CABLEVISIÓN

FARMACITY

BANCO CIUDAD

BOCA

RACING

TIGRE

COTO

G señala /CABLEVISIÓN/

G: “Telecentro” dice ahí.

M: ¿Telecentro?

<sup>108</sup> Si bien no es una copia con sentido desde propósitos comunicativos vinculados a la función social, decimos que lo es para él desde su imaginario de lo que la escuela debe proponerle. Abordaremos más profundamente este aspecto de las representaciones sobre la escuela en el capítulo 9.

<sup>109</sup> El “cuaderno azul” fue creado especialmente a partir de mi propuesta, con el propósito didáctico de que Gabriel pudiera registrar, acceder y hacer uso de las palabras seguras como fuente de nuevas escrituras. La mayoría de las que Gabriel eligió escribir no estaban acompañadas de imágenes, salvo /Boca/ que aparecía también en la imagen del escudo, con la leyenda: /CABJ/ (Club Atlético Boca Juniors).

**G: No, “cable” dice ahí.**

M: ¿Empieza como “balde”?

**G: No, no empieza como “balde”... [Señala /FARMACITY/] Farmacia no... [Señala /BANCO CIUDAD/] Ciudad no...**

M: Ahí dice “ciudad” [/CIUDAD/] ¿y acá? [/BANCO/]

**G: “Banco Ciudad”.**

M: Banco... balde... ¿Empiezan igual, no empiezan igual?

**G: Sí, empieza igual que “balde”.**

Escribe /BA/.

M: Decítela vos.

**G: Bal... ¿la “i”? No, si no sería “i”... Bal-de, ¿la “e”?**

Agrega /E/, le queda /BAE/

**G: Ahí dice “balde”.**

Si bien la actividad, como ya hemos mencionado anteriormente, no posee propósitos comunicativos específicos ni es parte de un proyecto mayor que le da sentido, nos centraremos en el análisis de las intervenciones que consideramos han ayudado a Gabriel a producir escrituras más avanzadas, a buscar fuentes seguras en el entorno para producir nuevas escrituras y a reflexionar acerca de las relaciones entre oralidad y escritura. Para ello, mi primera intervención en el marco de la propuesta docente es pedirle una *anticipación de escritura*: “¿qué querés escribir?”. Apelo a que *busque en su cuaderno de palabras referentes* alguna que le ayude a escribir “balde”. Al señalar Gabriel las diversas palabras posibles, realizamos una *comparación desde la emisión oral* para decidir si empiezan o no empiezan igual, atendiendo a la sonoridad inicial de las palabras. Gabriel identifica que “banco” y “balde” empiezan igual y escribe /BA/. Le propongo que la *enuncie él mismo verbalmente*, y al hacerlo identifica la letra correspondiente al final de la palabra, realizando un análisis fonético. Agrega en consecuencia /E/, con lo que le queda una **producción silábico alfabética: /BAE/**.

Continúa escribiendo:

El siguiente dibujo es de un botón.

M: ¿Qué vas a escribir?

G: **“Botón”.**

M: Decítela vos mismo, te ayuda a ver cuáles van...

G: **[Susurra la palabra] “Botón”... con la “o”, lleva la “o”, empieza con “o”.**

M: Empieza igual que una que tenés en el cuaderno azul.

G: **“Boca”, esta. [Señala el escudo otra vez]**

M: Ese es el escudo pero ahí no dice “Boca”, son las iniciales de Club Atlético Boca Juniors. ¿Dónde dice “boca”?

G: **Acá. [Señala /BOCA/]**

M: “Boca” y “botón” empiezan igual.

G escribe /BN/. Piensa, borra /N/ y escribe /BO/. Se acerca la docente:

D: Bo-tón, ¿con cuál sigue?

G: **Otra “o”. No, ya está la “o”.**

D: Hay palabras que pueden tener más de una “o”.

G: **¿Otra igual que esta? [Señala /O/]**

D: Sí.

Agrega y le queda /BOO/.

D: Botónnnnnn. Como el mes de noviembre.

G: **¿Esta? [Señala la /N/ de la palabra “noviembre” en la fecha]**

D: Sí, esa.

G hace un gesto y la escribe, le queda /BOON/.

Para la escritura de la palabra “botón”, una vez más apelo a la *anticipación de escritura* y a la *enunciación verbal* para identificar las letras correspondientes. Gabriel se centra en el núcleo vocálico /O/ y le *explicito que tiene una palabra en su cuaderno de palabras referentes que empieza igual*. Gabriel reconoce que “boca” y “botón” empiezan igual pero señala el escudo del cuadro de fútbol, con la leyenda /CABJ/. *Le doy información acerca de lo que allí dice*: las iniciales de “Club Atlético Boca Juniors” y le pido una anticipación de lectura: “¿dónde dice ‘boca’?”. Gabriel señala la escritura correspondiente. Realiza una primera escritura silábica /BN/ y enseguida borra y escribe /BO/, lo que podría constituir tanto una **escritura silábica, ahora atendiendo al núcleo vocálico**, como una **escritura alfabética de la primera**



**sílaba**. No lo sabemos, dado que la docente se acercó, preguntándole cómo seguía la palabra. Gabriel responde que falta otra “o”, pero duda, tal vez frente a la **hipótesis de variedad**. La docente *le da información acerca del sistema de escritura*, diciéndole que pueden ir dos vocales iguales y él agrega en consecuencia otra /O/, quedándole /BOO/. La docente sonoriza el final de la palabra, alargando el sonido consonántico, y le dice que termina igual que como comienza el mes de noviembre. Gabriel señala /N/, la agrega y le queda una **producción casi alfabética**.

Continúa con la escritura de la palabra “bebé”:

D: Ahora vamos a escribir “bebé”.

**G: ¿Lleva esta? [Señala su escritura de “balde”]: /BAE/**

D: Sí: be...

**G: ¿La “e”?**

D: Sí.

**G: ¿Dos “e” lleva?**

D: Sí.

G escribe /BB/.

D: Va con la vocal que lleva el nombre de la letra: “be”, por eso te confundís. Va la “be” con la “e”.

**G: Ah, me confundí.**

Borra la /B/ y agrega /E/. Le queda /BE/.

D: Be-bé.

**G: ¿Otra “be”?**

D: Sí.

Escribe /BEB/.

**G: ¿Ya está?**

M: ¿Qué dice ahí?

**G: [/BE/] “Be” y [/B/] “be”. ¿Dice? No sé si dice...**

M: Yo ahí leo “beb”.

**G: ¿Borro esa? [La última /B/]**

M: Ahí dice “beb”, ¿y vos qué querés escribir?

**G: “Bebé”.**

M: ¿Entonces hay que borrar o falta?

**G: ¿Falta? ¿Otra “e”? ¿Puede ser otra “e”?**

M: Sí, otra “e”.

Escribe /BEBE/.

Para la escritura de la palabra “bebé”, Gabriel consulta a la docente por la letra inicial y realiza una primera **escritura silábica estricta**, atendiendo desde la oralidad al núcleo vocálico pero desde la escritura al ataque consonántico, otorgándole valor silábico “be” a cada marca gráfica /B/. La docente, pensando alfabéticamente, regula su producción como “confusión” y le da información sobre la “letra faltante”. Gabriel escribe /BEB/ y pregunta si ya está, frente a lo que le pido *interpretación de la propia producción*. Gabriel, desde un nivel de conceptualización silábico alfabético, interpreta “be” tanto para la primera sílaba como para la letra /B/, aunque duda y vuelve a preguntar si ahí ya dice. Le *doy información acerca de cómo se lee convencionalmente su escritura* y frente a su pregunta acerca de si debe borrar, le pido *anticipación de lo que quería escribir*, ayudándolo a establecer comparación entre lo que allí dice y lo que está buscando que diga, para que él mismo concluya acerca de la “completud” o no de la palabra. Gabriel agrega la vocal convencional logrando una **escritura alfabética**.

Continúa con la escritura de la palabra “gorro”:

Le toca escribir “gorro”.

**G: ¿Cómo era? [Susurra] Go-rro... go... lleva la “o”. Señal, ¿con cuál se escribe “gorro”?**

D: ¿Con cuál empieza tu nombre?

**G: Con la “a”.**

D: No.

**G: Con la “be”.**

D: Con la “ge”.

**G: ¿Pongo esa?**

D: Sí.

**G: [Escribe /G/] ¿Con la “a”?**

D: Sería “ga” y es “go”.

**G: ¿La “i”?**

D: Sería “gi”.

**G: ¿La “o”?**

D: Sí.

**G: [Escribe /GO/]; ¿Y después?**

D: Go-rro.

Estela, una de las estudiantes, lee el pizarrón:

E: “Escribo solo”.

**G: Sí, solo, pero las letras no me salen.**

M: Sí, Gabi, mirá todo lo que escribiste. Así se aprende, tenés que confiar y animarte.

Escribe /GON/.

M: Decila en voz alta...

**G: Go-rro, pero no me sale.**

M: ¿Con cuál termina?

**G: Go-rro. Con la “o”.**

La escribe y le queda /GONO/.

Gabriel atiende al núcleo vocálico para la escritura de “gorro”, diciéndola en voz alta e identificando la letra “o”. Frente a la consulta a la docente, ella le responde *dándole su nombre como referencia*: empiezan igual. Gabriel escribe /G/ y consulta qué vocal es la que sigue. Frente a su enunciación, la docente *le da información acerca de cómo se leería* frente a la presencia de diversas vocales. Gabriel avanza en la convencionalidad de la escritura, pero su imagen negativa de sí lo obtura: “las letras no me salen”. Frente a la *regulación positiva* continúa, le pido que la *verbalice e intente identificar el final* de la palabra, a partir de lo cual Gabriel produce una **escritura alfabética** colocando /N/ en lugar de /RR/. Continúa con la escritura de la palabra “bufanda”:

Sigue con “bufanda”. Escribe /AU/.

D: Bu-fanda.

**G: Lleva la “a” primero.**

D: Sería “au” y es “bu”.

**G: Lleva la “u” primero...**

G borra /A/. Se queda pensando en silencio. Escribe /U/

M: ¿Qué querés escribir? Ya pusiste la “u”...

**G: “Bufanda”.**

M: De tu cuaderno azul, ¿cuál te sirve para escribir lo que sigue: “fanda”?

¿Cuál empieza como “fa”?

**G: Esta, “farmacity”.**

M: ¿Y cuál de estas te sirve para escribir “bufanda”?

**G: La primera y la segunda.**

Escribe tras las letra /U/, /rai/.

M: Te la escribo en imprenta mayúscula... [Escribo /FARMACITY/]

Borra y escribe /UAMY/

**G: Ahí no dice “bufanda”.**

M: ¿Qué dice hasta ahí?

**G: [/U/] “Bu”, [/A/] “fan”, [/MY/] “bu”... No dice “bufanda”.**

Borra /MY/. Mira /FARMACITY/ y agrega /AR/, le queda /UAR/.

D: [Se acerca] Bu-fan-da.

G busca en su carpeta, en hojas anteriores.

**G: ¿Alguna letra de acá me puede servir?**

D: Sí, bu-fan-da.

**G: ¿Con la “e”?**

D: Sería “bu-fan-de”.

**G: Con la “a”. [Escribe /A/ y queda /UARA/] Escribí esta porque estaba ahí. [Señala la /R/ en /FARMACITY/]**

D: Ahora vamos a corregir y vamos a ver cuáles escuchaste.

Va escribiendo al lado de cada palabra la escritura convencional y le va diciendo cuáles escuchó y cuáles no.

**G: [Cuando le agrega la /T/ en /BOON/] Esa letra no la hicimos todavía, yo me olvidé de esa letra.**

D: Sí la vimos, pero no importa, todavía no la escuchás.

M: Es la de “telecentro”, Gabi, la de “tigre”...

**G: Ah, sí. [Cuando le corrige “bufanda”] Más larga esa letra...**

D: Sí, es larga esta palabra. ¿Querés escribirlas al lado?

**G: Ahora las escribo.**

Busca la goma y está por borrar toda su producción. D lo para, le dice que no borre así él más adelante puede ver cómo avanzó. Le muestra sus primeras escrituras en la carpeta y le dice que ella no podía leer lo que él escribía.

M: Antes no te animabas a escribir, decías “no sé, no sé”. Y ahora ya te animás, ya sabés que hay muchas cosas que ya sabés...

G sonríe. Cuando D se aleja, borra /BAE/ y lo escribe tal como D se la corrigió.

En forma recurrente, Gabriel atiende a los núcleos vocálicos de las sílabas que componen las palabras que quiere escribir. La docente interpreta su producción (“au” para /AU/), Gabriel borra y escribe /U/. Le pido *anticipación de escritura* y le pregunto *qué palabra de referencia le puede servir para escribir* el segmento “fa”. Gabriel identifica “farmacity”, menciona que las dos primeras letras aunque luego copia otras. Duda acerca de su producción y le pido *interpretación de su escritura*.<sup>110</sup> Realiza una lectura silábica de las dos primeras letras (“bu”-“fa” para /UA/) y luego niega que allí diga “bufanda”. **Apropiándose de la intervención de búsqueda de palabras referentes para escribir nuevas**, pregunta cuál le podría servir. Consulta si la letra “e” le puede servir para el final de “bufanda” y la docente *le da información acerca de cómo se leería con dicha letra*. Gabriel coloca la letra “a” en consecuencia.

Es interesante cómo Gabriel reacciona frente a la “corrección de letras faltantes”, justificando su “error” (que sabemos que no es tal, sino que está produciendo escrituras desde un nivel de conceptualización silábico alfabético), desde el denominado *culto a las letras*: “esa letra no la hicimos”, “me olvidé esa letra”. Le recordamos palabras de referencia para el uso de dicha letra y él asiente. Intenta borrar su producción para copiar las escrituras convencionales, intentamos mostrarle que es importante que su proceso quede registrado en el cuaderno, explicitando lo

---

<sup>110</sup> Aquí hubiese sido importante profundizar en las intervenciones que le permitieran analizar las partes de las palabras “fuente”.

que está avanzando, pero su necesidad de que queden plasmadas allí las “palabras correctamente escritas” es más fuerte.<sup>111</sup> Así finaliza el año 2012.

Veamos qué sucedía en los primeros meses de 2013:

**REGISTRO 42 (MARTES 16 DE ABRIL DE 2013)**

La docente le pregunta a Gabriel qué noticia del día quiere que lean juntos. Él le señala una noticia acerca del nuevo papa Francisco. Le lee la noticia y luego escribe en el pizarrón:

1. LEEMOS JUNTOS
2. ESCRIBIR PALABRAS QUE EMPIECEN COMO “PAPA”

Gabriel ya tiene escrita la fecha en su carpeta.

**G: ¿Puede ser “pan”?**

M: Sí, “pan” empieza como “papa”.

Gabriel escribe /P/.

D: “Pan” y “papa” empiezan igual.

**G: ¿Una “a” lleva?**

D: Sí, lleva “a” como “papa”.

Gabriel escribe /PA/ y se detiene. Mira la hoja varios segundos.

M: ¿Ya está?

**G: No, falta.**

M: ¿Qué falta?

Silencio.

M: Te escribo “panadería”, a ver qué parte puede ayudarte a escribir “pan”.

Escribo /PANADERÍA/ en una hoja aparte. Gabriel señala /N/.

**G: Esta.**

M: ¿Cómo te das cuenta?

<sup>111</sup> Retomaremos estas vinculaciones entre el avance en sus producciones y la visión de sí mismo como aprendiz y escritor, y acerca de qué espera de la escuela, en el próximo capítulo.

**G:** [Señala /PAN/ en /PANADERÍA/] Hasta acá dice “pan”.

M: Sí, ¿cómo te das cuenta?

**G:** Porque todo completo dice “panadería”. Y hasta acá [señala /PAN/] “pan”.

Agrega /N/ en su lista y le queda /PAN/.

Tras la lectura a través del docente, se propone escribir palabras que empiecen igual que una de referencia, como “papa”. Gabriel propone la palabra “pan”, pregunta si las primeras letras son las de “papa” y *se lo regula positivamente*. Escribe /PA/, siguiendo el modelo. Al preguntarle si “ya dice o falta”, señala que todavía falta. Frente a su silencio al no saber cuál es la que falta, se le *ofrece una palabra de referencia* para la escritura de “pan”, una palabra cuyas partes pueden ayudarlo a pensar qué le sirve para “pan”, *intervención que lo ayuda a realizar una interpretación de partes que le posibilitan una escritura alfabética convencional*. Esta intervención permite que Gabriel realice un *análisis interno de la palabra* “panadería”, que *reflexione acerca de las correspondencias entre la oralidad y la escritura* y pueda interpretar que “pan” está contenida en “panadería”, estableciendo relaciones entre las partes y el todo. En esa situación Gabriel logra escribir un monosílabo convencionalmente, lo que de por sí conlleva una gran dificultad antes de lograr un nivel de conceptualización alfabético de escritura.

A la semana siguiente se le vuelve a proponer una actividad de escritura de palabras que empiezan igual:

**REGISTRO 44 (MARTES 23 DE ABRIL DE 2013)**

Llego al centro de alfabetización y Gabi está fumando afuera. Lo saludo, le pregunto cómo está y me dice que está cansado. Le pregunto en qué anda.

**G:** Ahí le estaba dictando a la maestra. No me da el cerebro. Algún día me voy a aprender todas las letras.

Entro al comedor y D me muestra que la consigna es: PIENSO Y ESCRIBO

## PALABRAS QUE EMPIECEN COMO “BOCA”

G vuelve y se sienta a trabajar. Empieza a pensar palabras:

**G: Cuadro.**

D: ¿“Cuadro” empieza como “boca”?

**G: No.**

Le digo a D que le escriba la palabra “cuadro”, así él ve cómo se escribe y puede reflexionar desde la coordinación de información verbal y escrita. Se la escribe.

**G: No, nada que ver.**

D: Como boca...

**G: Bobo.**

G escribe /BO/.

**G: ¿Otra “o”? ¿Puede ser otra “o”?**

D: Sí, puede ser otra “o”.

La agrega y le queda /BOO/.

**G: ¿Ahí dice o falta?**

M: ¿Vos cómo lo leés?

**G: Bo... bo. Para mí ya está.**

El comienzo de este registro muestra la fuerza de la imagen negativa de sí en Gabriel: “no me da el cerebro”, así como su idea acerca de los requisitos para aprender a leer y escribir, que se restringen al conocimiento de “todas las letras”.

Al intentar resolver la actividad de pensar palabras que empiezan como “boca”, Gabriel propone “cuadro”. La docente verbaliza ambas palabras, para que él pueda comparar el inicio sonoro y decidir si la anticipación acerca de que empiezan igual es pertinente o no. Le pido a la docente que *escriba la palabra*, dado que la *comparación entre cómo se dice y cómo se escribe* es lo que le permitirá a Gabriel comprender las relaciones entre la oralidad y la escritura e ir haciendo análisis internos de las palabras. Gabriel toma conciencia de que “nada que ver” y propone “bobo”. Realiza una **escritura silábico alfabética**, tras consultar acerca de si puede haber dos letras iguales juntas, seguramente **preguntándose por la necesidad de variedad interna**, frente a lo cual la docente *le da información* respondiendo que ello sí es aceptado en el sistema de



escritura. Gabriel consulta luego acerca de la completud de la palabra. Le pido que *interprete su propia producción* para decidir si falta todavía o ya dice “bobo” en la escritura /BOO/. Gabriel decide que “ya está” desde el nivel de conceptualización que ya mencionamos. Él se está preguntando profundamente acerca de qué dice lo que escribe, como se muestra a continuación, en el mismo registro:

**G: Le hago una pregunta: si yo escribo esta, esta y esta [señala las letras /B/, /U/ y /A/ de /BRUJA/ escrita en su cuaderno], ¿qué dice?**

D: A ver, escribila y yo te la leo.

Escribe /BUEI/.

D: Ahí yo leo “buei”.

G se ríe.

D: ¿Vos qué querías escribir?

**G: No sé, las letras que se me ocurrieron.**

Frente a la consulta de Gabriel acerca del significado de la escritura de una parte de una palabra escrita anteriormente, la docente le propone la *escritura por sí mismo y su posterior interpretación* por parte de ella. Él escribe y ella significa su producción, preguntándole además por su anticipación de escritura. Gabriel, desde su imaginario de lo que es leer y escribir, da una respuesta centrada en “las letras que se le ocurrieron”, aunque las preguntas que realiza en el aula dan cuenta que está intentando comprender “más allá de las letras”.

Continuemos analizando la situación que se da en forma seguida:

D le pide que piense otra como “boca”. Silencio. D le dice que hay una que empieza como “boca”, que se usa como sinónimo de colectivo. G piensa y piensa. Silencio. Se frota la cabeza. D le da la respuesta: “bondi”.

G escribe /BO/.

D: Mirá, te escribo “bondiola” que te puede servir... “bondiola” empieza igual que “bondi”.

**G: Escribo esta y escribo esta. [Señala algunas letras]**

D: Escribilas.

Escribe /BOINCA/.

D: ¿Cómo lo lees?

**G: Me va decir que tengo que borrar.**

D: No, Gabi, no te voy a decir que lo tenés que borrar. ¿Vos cómo lo lees?

**G: “Bonda”.**

D: Y tiene que decir “bondi”.

**G: Lleva la “i”. Ahí está la “i”. [La señala en el texto]**

D: ¿Y qué hacemos, la ponemos al final? Aunque puede tener dos “i” una palabra, como “bobo” tiene dos “o”...

G agrega /I/ al final y le queda /BOINCAI/

**G: ¿Ahí ya dice o faltan?**

D: ¿Para vos ya dice?

**G: Sí, creo que sí.**

Para la escritura de la palabra “bondi”, la docente se apropia de varias intervenciones que propone la didáctica constructivista cuyo objeto son las prácticas del lenguaje: *escribe una palabra referente*, que contiene a la que se quiere escribir, *para que Gabriel realice análisis de partes*; *pide interpretación a Gabriel de su propia producción*, para que decida si “ahí dice o no dice” lo que quería escribir; *valora su producción desde el nivel de conceptualización en el que se encuentra Gabriel*, respetando su escritura y guiando la atención a la interpretación que da Gabi sobre ella (“bonda” a /BOINCA/) para centrarse en la sonoridad final de la palabra: “tiene que decir bondi, no bonda”. Le da, además, *información acerca del sistema de escritura*, basándose en lo realizado anteriormente: “puede tener dos ‘i’ una palabra, como ‘bobo’ tiene dos ‘o’...”.

Gabriel en esta situación está realizando análisis internos de la palabra, estableciendo relaciones entre la oralidad y la escritura, tomando decisiones en cuanto a cómo escribir desde aspectos cualitativos y en torno a opinar en función de su propia interpretación sobre lo escrito. Este tipo de intervenciones lo llevan progresivamente a recorrer un camino hacia la autonomía en las prácticas de lectura y escritura.

La última palabra que intenta escribir en el marco de la presente actividad es “botón”:

D le pide otra, él se queda en silencio por varios segundos, tose.

Digo yo una: “botón”.

Gabriel escribe /BO/.

La docente le escribe dos palabras y le pregunta cuál le puede servir para el final de “botón”. Se las lee: “bota” y “montón”.

**G: La primera me sirve.**

M: ¿Cómo te das cuenta?

**G: No, no me sirve, no sé.**

M: Mirá Gabi, escribo varias: “cartón”, “cantón”, “ratón”. Acá dice “montón”, “cartón”, “cantón”, “ratón”... [Las escribo] ¿Qué parte te puede servir para “botón”?

**G: ¿Esta? [Señala /M/ en /MONTON/]**

M: ¿Cómo te das cuenta?

**G: No, no sé. ¿Otra “o”?**

Escribe /BOO/.

M: ¿Qué escribiste? ¿Hasta ahí que dice?

D: Está igual que la primera. [Señala /BOO/ para “bobo”]

**G: Sí, es igual.**

M: ¿Y entonces qué dirá?

**G: ¿Qué decía ahí? ¡Ya me olvidé! ¿Cuál era la primera? ¡Es que me olvido!**

D: No te tenés que acordar, no es saber de memoria.

M: ¿Vos cómo lo leés?

**G: “Bobo”. [Señala la primera escritura]**

M: ¿Y entonces acá qué dirá? [Señalo la segunda escritura igual]

**G: “Bobo”.**

D: ¿Y vos qué querías escribir?

**G: “Botón”.**

D: ¿Y entonces? Mirá, acá dice “montón”, “cartón”, “cantón”, “ratón”...

Agrega /N/ y le queda /BOON/.

**G: No dice “botón”, ¿no?**

D: ¿Cómo lo leés vos?

**G: ¿Cómo era que decía ahí? [Señala /BOO/] Es que me olvido. No, estoy pensando en otra cosa. [Tose]**

Agrega /C/ y le queda /BOONC/

D: ¿Qué dice ahí?

**G: ¡No me da la cabeza!**

D: Estás cansado...

**G: ¿Qué, esta letra no va? [Señala la última que colocó]**

D: ¿Por qué la agregaste esa letra?

**G: Porque yo sé que esa letra va... porque no me acuerdo qué letra va ahí.**

**¡Voy a ser más duro que una mesa!**

M: Gabi, aprender a leer y escribir lleva tiempo, nadie aprendió de un día para el otro...

**G: ¿Acaso ustedes no fueron de chicas a la escuela?**

M: ¡Sí, tuvimos la suerte de ir de chicas a la escuela, vos no tuviste esa posibilidad, por eso te cuesta más...

Se queda en silencio, mira lo que escribió.

**G: Demasiado dura la cabeza. Es un esfuerzo grande, a mí me cuesta.**

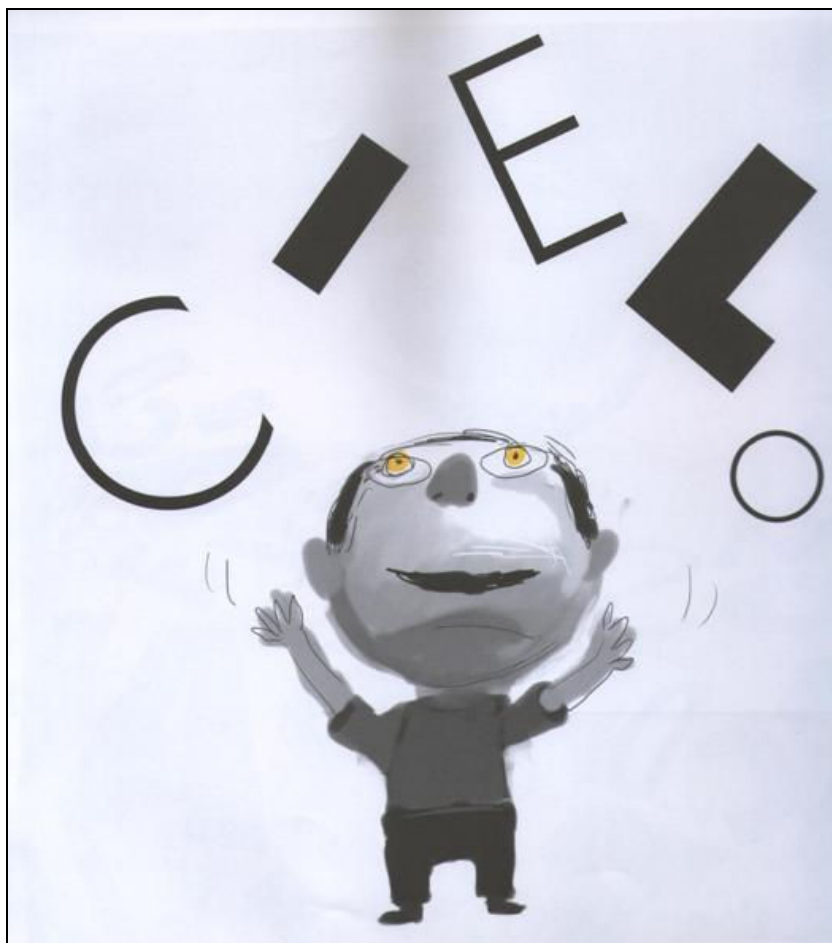
Gabriel comienza la escritura de “botón” escribiendo /BO/. La docente interviene escribiendo palabras que pueden ser base para la escritura final de la palabra “botón”, debiendo seleccionar Gabriel entre dos propuestas, basándose en pistas cualitativas del texto. Gabriel señala una de ellas y se le pide justificación. Gabriel no fundamenta pero agrega otra letra /O/, quedándole /BOO/. Le pido interpretación de la propia producción y la docente le señala que es la misma escritura que para “bobo”, realizada con anterioridad. Gabriel asiente y le pregunto qué dirá entonces, si es que son iguales. Ante este conflicto, Gabriel, desde su idea fuerte vinculada a “saber de memoria qué dicen los textos”, se angustia, diciendo que no se acuerda. Lo regulamos a través de explicitar que no se trata de recordar de memoria, sino de interpretar la propia producción. Ello ayuda a Gabriel a responder que en ambas escrituras dice “bobo”. Se le pide volver a la anticipación de escritura y se lo guía nuevamente con palabras referentes, para finalizar la palabra.<sup>112</sup> Gabriel, a través del análisis de partes de las palabras referentes, agrega

<sup>112</sup> Sin embargo, una vez más está ausente la intervención que lo ayude a analizar las partes de las palabras referentes.

/N/, por lo que le queda una producción silábico alfabética: /BOON/. Sin embargo, no está seguro de su producción y pregunta si ahí ya dice lo que quería escribir. Se le pide interpretación de la propia producción, pero la imagen negativa de sí esta vez es más fuerte: agrega /C/ pero se niega a fundamentar la razón, explicitando la visión que tiene de sí mismo como aprendiz: “¡No me da la cabeza!”, “No me acuerdo qué letra va ahí”, “¡Voy a ser más duro que una mesa!”, “Demasiado dura la cabeza. Es un esfuerzo grande, a mí me cuesta”.

Aquí se da cierre a la actividad, poniendo en palabras que el proceso de apropiación de la escritura lleva su tiempo y que a él le cuesta más por no haber ido a la escuela de chico. Este último registro ilustra fuertemente cómo se entrelaza la enseñanza con los procesos psicosociales, lo que será abordado en profundidad en el capítulo 9.

Abordaremos a continuación el análisis de las situaciones de lectura en las que se han implementado intervenciones fértiles, capaces de potenciar procesos de significación de los textos.



## 8.2 Intervenciones que promueven el avance conceptual.

### Lectura

Así como trabajamos con las docentes sobre la necesidad de implementar actividades que le permitieran a Gabriel escribir por sí mismo, reflexionar acerca de las relaciones entre oralidad y escritura y utilizar palabras seguras de su entorno como apoyatura para las nuevas producciones, enfatiqué desde el primer día de observación de aula la importancia de promover situaciones de lectura a través del docente y lectura por sí mismo. Recordemos que la lectura a través del docente permite que la persona se vincule con los textos, con su vocabulario y organización. Cuando se escucha leer al docente, se accede a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. Las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con un lector experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta, permitiendo acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. En estos casos el sujeto está leyendo a través del docente porque pone en juego dos procesos que le permitirán ser un buen lector en el futuro: construye el significado del texto cuando el maestro lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante. Además, en este proceso el sujeto se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo son los géneros diversos, qué vocabulario tienen y qué tipo de fórmulas de inicio, desarrollo y cierre aparecen. El maestro es un modelo lector que muestra frente a los sujetos las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar.

La lectura por sí mismo puede producirse aunque la persona aún no lea convencionalmente, desde situaciones en las que haya contextos, imágenes o información acerca de la escritura que se está abordando. En estos casos, se anticipa el sentido del texto coordinando la información de la imagen o el contexto con la información que provee la escritura. Este tipo de situaciones de lectura plantean al sujeto el desafío de poner en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito con intervención activa

del docente. El educador propicia un espacio de exploración de los textos, ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, enseña a apoyarse en distintas fuentes y pistas para realizar anticipaciones, ayuda a coordinar anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas según la información e índices que se van encontrando, promoviendo averiguar dónde dice, qué dice y cómo dice determinado texto.

Veamos qué sucedía en estos intentos, en relación con los procesos de Gabriel.

### **REGISTRO 3 (LUNES 4 DE JUNIO DE 2012)**

La docente trae un cuento de Peter Pan. Le dice a Gabriel si se anima a buscar palabras que tengan la “i” de su nombre, o a ver si reconoce alguna otra palabra.

Gabriel mira el texto que está escrito en una de las páginas:

HABÍA TRANSMITIDO A SUS HERMANITOS ADMIRACIÓN POR PETER PAN.

**G:** [Señala /ADMIRACIÓN/] La “a” es una letra, la “o” también...

D: [La docente se acerca] Vamos a unir las...

Se las señala y Gabriel lee:

**/A:** La “a”...

**/D:** Esa no es la “a”...

**/A/ [segunda]:** Esta es otra “a”...

D: [Señala /D/] ¿Esta sabés cuál es? La de “día”, la “ddd”. ¿Y esta? [Señala /M/]

**G:** La “be”.

D: La “mmm”. Con la “i”, ¿cómo suena?

**G:** “mi”.

D: [Señala /HERMANITOS/] ¿Y esta? Acordate de que la hache no suena... [Señala /E/]

Deletrean y luego la docente le pregunta a Gabriel cuál quiere leer. Sigue el párrafo:

LAS HISTORIAS QUE LES CONTABA ERAN FASCINANTES Y SE

ENTUSIASMABA TANTO QUE PARECIERA QUE ELLA MISMA LAS ESTUVIERA VIVIENDO.

**G: Esta la conozco. [Señala /Q/] ¿Cómo era que se llamaba? La “efe”, no; la “ese”, tampoco; la “doble be”, tampoco.**

La docente va señalando el texto y lee “las historias que les contaba”. Señala la /E/ de “eran”:

D: ¿Y esta cuál es?

**G: ¡Esta me cuesta!**

D: Sí, esa te cuesta. Y está en tu nombre.

**G: No la vi todavía.**

D: Sí la viste, pero el año pasado. Le muestra en su carpeta el ejercicio de la letra “e”.<sup>113</sup> Acá, Gabi.

**G: Yo pensé que no la vi.**

D: Las historias que les contaban...

**G: Lo que le contaban de...**

D: No, “de” no.

**G: De...**

D: No, “e”.

A Gabriel le agarra un ataque de tos y va a tomar agua. Le propongo a la docente ver si quizás puede identificar dónde dice “Peter Pan” con las pistas del texto y lo que él conoce, a partir de la lectura.

D: Probemos. Pero se lo tengo que escribir en el pizarrón, si no, no va a poder.

Escribe /PETER PAN/. Gabriel se sienta.

D: Gabi, tenés que encontrar dónde dice “Peter Pan”. En realidad, lo leeríamos “piter pan” porque es un nombre en inglés.

**G: ¿Por qué en inglés?**

D: Porque el que escribió el cuento vive en Estados Unidos.

**G: ¿Y vive o se murió?**

D: No, es viejísimo ese cuento. Se debe haber muerto.

Gabriel mira el pizarrón y busca en el siguiente texto:

<sup>113</sup> Ejercicios de completar la serie de letras E, pintar las letras E entre varias, etc.



PETER PAN RECORRIÓ EL LUGAR CON SUS AMIGOS, QUIENES DECIDIERON CONSTRUIR UNA CASA DONDE VIVIR JUNTOS.

WENDY CUIDABA DE TODOS AQUELLOS NIÑOS SIN MADRE, Y TAMBIÉN, CLARO ESTÁ, DE SUS HERMANITOS Y DEL PROPIO PETER PAN.

**G:** [Señala en menos de un minuto la primera escritura] Lo encontré, señor.

D: Muy bien, ¿y dónde más?

**G:** [Busca y busca, pasando la mirada por el texto y luego por el nombre escrito en el pizarrón] No sé, che.

M: ¿Querés que te lea, a ver si te doy alguna pista? [Leo el párrafo completo]

**G:** En el segundo, abajo tiene que estar.

**G:** [Va repasando el texto con su dedo y mirando el pizarrón, comparando ambos textos] No, no está. [Señala /PROPIO/ pero compara con el modelo escrito en el pizarrón y mira que no es. Le leo otra vez] Sí, es abajo, por acá. [Señala los últimos renglones. Va buscando con su dedo y lo encuentra. Le digo que ahí, en el último renglón dice “propio Peter Pan”. Le pregunto por qué le costaba y señala /PROPIO/] Porque esa no era. Yo pensé que tenía que estar al principio. Pero acá después sí. [Señala /PETER PAN/ en el texto y en el pizarrón] Primero [/P/], segundo [/E/], tercero [/T/], cuarto [/E/] y quinto [/R/]. [Mira letra por letra en el texto y en el pizarrón y compara]

M: ¿Querés que te lo lea?

**G:** Bueno. ¡Está bueno el cuento!

Leo el cuento para él.

En el ejemplo anterior, frente a la identificación de letras y sonidos propuesta al inicio de la actividad, intento *promover la identificación de un texto a partir de coordinación de información verbal y gráfica*. Propongo una intervención que apela a *ubicar una parte específica del texto*: el pedido de identificación de la palabra “Peter Pan” a partir de las pistas del texto desde la información verbal. Es decir, la *identificación de un texto a partir de la pregunta “¿dónde dice?”*, apelando a *índices cualitativos del texto*. Sin embargo, al escribir la docente el modelo en el pizarrón, se obtura la posibilidad de reflexionar acerca de cómo identificar “dónde dice”, ya que se apela a que busque el texto idéntico desde la forma, un mero reconocimiento del modelo.

Intento al proponerle la lectura que *trate de localizar a partir de la vinculación entre la linealidad en la lectura y la linealidad en la escritura*. Apelo a la *lectura a través del adulto para la localización de un enunciado escrito en función del orden en la emisión oral*. Gabriel puede empezar a **localizar cuando se le lee, establece cierta relación entre el orden en la oralidad y el orden en la escritura** (“en el segundo tiene que estar”, afirma). Sin embargo, enseguida se basa en la práctica en la que se encuentra habituado: la comparación visual, mirando el pizarrón y el texto en forma sucesiva y comparando letra por letra. Esta estrategia es la que acostumbra a realizar en el aula y la que le permite “no equivocarse”: si está el modelo en el pizarrón, solo resta ver si se corresponde letra por letra para que diga lo solicitado. Él compara letra por letra según el modelo escrito en el pizarrón, para corroborar que la palabra del texto fuera idéntica a la solicitada.<sup>114</sup>

Luego, propongo la *lectura a través del docente como situación didáctica, promoviendo el otorgar sentido a un texto*, el entrar en el mundo literario a partir de la lectura de un otro, para salir de la lectura como descifrado. Cuando él dice “está bueno el cuento”, parece **conectarse con la riqueza de la lectura a través de un otro**.

Veamos otro ejemplo de *ubicación de partes del texto a partir de la lectura*, que se ha intentado unas semanas después:

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

Todo el grupo está leyendo un texto sobre Tupac Amaru. La docente me pide que yo se lo lea a Gabriel.

<sup>114</sup> Desde la perspectiva didáctica constructivista de base psicogenética, el primer paso en la intervención “dónde dice” es ayudar a la persona a vincular la relación entre el orden en la oralidad y el orden en la escritura, pero si no se sigue preguntando por la justificación de por qué se cree que ahí dice lo que dice, no se la ayuda a hacer el análisis interno de la palabra. Esta intervención se ha quedado “a medio camino” o ha sido “trunca” ya que la escritura en el pizarrón de la palabra que se había pedido buscar, remite toda la intervención a una búsqueda de asociación de idénticos.

Le leo la primera frase del texto de Tupac Amaru, tal como me pide la docente: “José Gabriel Condorcanqui, quien tomará el nombre de Tupac Amaru, en homenaje al último inca que en 1571 se rebeló contra los españoles”.

Le pregunto a Gabriel dónde dirá “Gabriel” y lo marca con el lápiz, tras mirar el texto unos segundos.

M: Ahí dice [señalo el comienzo de la oración, las tres primeras palabras] “José Gabriel Condorcanqui”. Si ya ubicaste “Gabriel”, ¿dónde dirá “José”?

Señala /tomará/.

M: José Gabriel Condorcanqui.

**G: En la primera...**

M: Sí, en la primera. [Le señalo “José”] ¿Y Condorcanqui?

**G: Acá. [Señala /José Gabriel/ mientras dice] José Gabriel Corcaqui.**

M: Ahí dice “José” [señalo /José/] Gabriel [señalo /Gabriel/]... [señalo /Condorcanqui/]

**G: ¿Toda esa letra completa?**

M: Sí, ¿qué dirá ahí?

**G: Corcaqui, eso.**

M: Sí, Condorcanqui.

En esta situación se produce la *lectura a través del adulto* y la *lectura por sí mismo a partir de la ubicación de alguna parte específica (¿dónde dice?) desde la lectura previa*. Al igual que en la situación anterior, se pide la identificación de partes de un texto en función de lo que se sabe que allí dice. Gabriel identifica el nombre convencionalmente, que casualmente coincide con su propio nombre. Cuando se comienza a focalizar en un fragmento menor del texto (“José Gabriel Condorcanqui”), se hace un recorte y se le dice que si ya señaló “Gabriel”, dónde dirá “José”. Se apela así a la *relación entre la oralidad y la escritura, la búsqueda de una parte que tiene relación con otra en un texto conocido*.<sup>115</sup> Lo rico en esta

<sup>115</sup> Cuando Gabriel señala “tomará” no se le pide justificación, lo que impide poder conocer cómo está pensando Gabriel, por qué está señalando dicho fragmento. Fue un error no pedirle justificación para que atendiera a índices cualitativos del texto y ello me impidió seguir su razonamiento. Busqué yo también que diera la respuesta exacta o correcta y no seguí el camino que él estaba haciendo, cómo

situación fue, tras la lectura a través de un otro, **recortar, acotar parte del texto, preguntar y posibilitar que él encontrara que lo que se lee está**, permitiendo establecer relaciones entre la oralidad y la escritura.



estaba pensando, por eso decimos que esta intervención también ha quedado a “medio camino”, en este caso por falta de recursos para promover la fundamentación en Gabriel desde las marcas del texto, aún faltó pedir la justificación tras la localización, faltó la realización de un análisis interno del texto desde índices cualitativos y cuantitativos.

La práctica de *lectura a través del maestro* comenzó a tener cierto lugar en el aula a medida que avanzaba el tiempo de la investigación:

### REGISTRO 24 (LUNES 17 DE SEPTIEMBRE DE 2012)

Llega Gabriel al centro, deja ocho diarios sobre la mesa, repartidos entre: *La Razón*, *Ser Argentino* y *Ñ*. Muestra la nota de Maravilla de la tapa de *La Razón*, del mismo lunes:



G: ¿Vio?

Abre el diario y muestra la nota de la página 21:



M: ¿Vos la viste, Gabi?

G: Yo no la vi, estaba de joda el fin de semana.

Le leo a Gabriel parte de la nota de Maravilla.

**G: ¡Cómo le habrá quedado la zurda!**

Sigo leyendo acerca de que era diestro pero al fracturarse usó la zurda.

**G: Claro, por eso, esta es la mano que se fracturó. [La señala en la foto]**

Comentamos la noticia.

La *lectura a través del maestro* y la práctica de *comentar noticias* tienden un nexo con lo que Gabriel suele realizar en el trabajo, además de implicar la inmersión en *prácticas sociales de lectura con sentido comunicativo*. Intento instalar como práctica frecuente esta práctica cada vez que Gabriel trae diarios a la escuela. Hasta el momento, los diarios solo eran usados para buscar palabras o imágenes que empezaran con determinadas letras. Comienzo a trabajar con las docentes la importancia de compartir con Gabriel el mundo de los diarios, leyéndole y permitiéndole en este acto (aunque él aún no sepa leer convencionalmente), poner en juego procesos que le permitirán ser un buen lector en el futuro: *construir el significado del texto cuando el maestro lee en voz alta (reordenar los datos, jerarquizar la información, desechar lo accesorio y destacar lo importante)*, y *apropiarse progresivamente del lenguaje escrito*, como conocer cómo son las noticias, qué estructura poseen y qué vocabulario tienen, siendo el maestro un modelo lector. Este tipo de intervenciones permiten compartir un mundo de sentido con Gabriel, desde prácticas reales de lectura, como el intercambiar opiniones sobre las noticias del día o de la semana. **Revalorizan sus posibilidades de comentar acerca de lo leído tal como realiza un lector habitual, permiten construir una visión acerca de sí mismo como lector a través de otros, tratando de romper con la visión de la lectura como descifrado** y de sacarlo del lugar frecuente del “error por no saber las letras”.

Tras la primera sesión de retroalimentación<sup>116</sup> con las docentes en la que hablamos de la importancia de tender el puente entre la vida cotidiana de Gabriel y la escuela, una de ellas trajo un texto para compartir con Gabriel, sobre “la historia de los canillitas”. A partir de allí, trabajamos algunas intervenciones a partir de la *lectura a través del maestro*:

**REGISTRO 26 (MARTES 2 DE OCTUBRE DE 2012)<sup>117</sup>**

La docente trae un texto acerca de la historia de los canillitas. Se dirige a Gabriel:

D: ¿Leemos?

G: **Sí.**

D: Los canillitas, personajes que hicieron historia...

La docente lee. Gabriel escucha y asiente en forma permanente, ante la lectura de sucesos de la historia de los canillitas. Al finalizar, se produce un intercambio acerca de cuándo él empezó a trabajar como canillita.

Se lee un texto acerca del Día del Canillita, se comenta acerca de cuándo es ese día.

**G: Es un día que no se trabaja.**

Le decimos que es el 7 de noviembre, que falta poco. Vemos la foto de un niño canillita y le pregunto a Gabriel si él era así chiquito cuando empezó a trabajar.

**G: No, este debe tener 7... yo tenía como 9. Bueno, ¿y? ¿Qué tengo que hacer ahora?**

La docente va a buscar algo al armario y me dice que yo intervenga como quiera.

<sup>116</sup> Llevada a cabo el 1º de agosto de 2012.

<sup>117</sup> El/la lector/a notará que se repite parte del registro de observación que se utilizó como ejemplo de intervenciones en el proceso de escritura. Aquí cobra importancia la transcripción de un fragmento complementario para ilustrar procesos de anticipación de lectura a partir de índices cualitativos en coordinación con información verbal.

M: ¿Te das cuenta, Gabi, dónde está escrito “canillita”?

Vuelve la docente y dice: “Mirá, te la escribo acá en el pizarrón”. [Le hago un gesto a la docente, indicándole que no escriba la palabra en el pizarrón]

**G: Estaba viendo las vocales que usted me dijo que reconozca, pero...**

M: Gabi, te leo el título y fijate dónde te parece que está escrito “canillita”: Los canillitas, personajes que hicieron historia...

**G: Acá, todo esto. [Señala /LOS CANILLITAS/]**

M: Sí, acá dice “los canillitas”. [Señalo] ¿Y dónde dirá “historia”?

Gabriel señala /PERSONAJES/.

M: Te leo todo otra vez: “Los canillitas, personajes que hicieron historia...”.

**G: Acá, la última. [Señala /HISTORIA/]**

M: ¿Y acá qué dirá? [/PERSONAJES/]

**G: Acá, a ver... “canillitas”...**

M: ¿Dónde decía “canillitas”, te acordás? [Señala /LOS CANILLITAS/] “Los canillitas, personajes que hicieron historia...”.

**G: [Señala /PERSONAJES/] Personajes, acá dice “personajes”.**

M: Sí, ahí dice personajes. Y acá “canillitas”. [Señala /CANILLITAS/]

Frente a la *lectura de la docente y el intercambio acerca de lo leído*, Gabriel luego pregunta cuál es entonces la actividad propuesta. Al darme la docente la posibilidad de intervenir, sin haberlo pensado ni planificado antes, intento trabajar la *lectura por sí mismo* a partir de la *identificación de un texto a partir de índices cualitativos en coordinación con información verbal*. Mi intervención tras la lectura a través del maestro apunta a *identificar una parte específica del texto con lectura previa*. Intento que pueda identificar dónde dice desde la lectura, *encontrando pistas a partir de la información verbal y las marcas del texto*.<sup>118</sup>

<sup>118</sup> Gabriel logra señalar convencionalmente, aunque una vez más yo repito el error de no pedirle justificación, me quedo “tranquila” con su respuesta “correcta”, viviendo en carne propia lo que le sucede a las docentes. Reitero la propuesta acerca de dónde dice, pero nunca le pido justificación, lo que no me permite darme cuenta qué está pensando Gabriel realmente y no le abro las puertas a él a la reflexión sobre el sistema, la justificación y argumentación, acciones que tal vez le permitirían tomar conciencia acerca de la importancia de hacer análisis internos de la palabra y no recurrir siempre a la memoria. Hay un pedido de identificación de partes según la linealidad en la lectura, pero faltaron pedidos de justificación, contraejemplos, análisis por partes.



El siguiente registro, elaborado un mes más tarde que el anterior, ilustra cómo se intenta ayudar a Gabriel a *atender a las propiedades cualitativas de los textos para poder realizar anticipaciones acerca de dónde dice determinado texto*:

**REGISTRO 32 (LUNES 5 DE NOVIEMBRE DE 2012)**

La docente escribe en el pizarrón:

LEER Y PEGAR EL DIBUJO.

D: Y ahora vas a leer un poquito, yo te voy a escribir y vos vas a pegar el dibujo, al revés de lo que hiciste hasta ahora...

Escribe:

/OSO

AVIÓN

ANILLO

FRUTILLA/

Gabriel coloca el dibujo del oso al lado de la palabra pertinente.

M: ¿Cómo te das cuenta?

**G: Por la “o”, la “ese” y la “o”.**

Elige el dibujo del avión.

**G: Avión empieza con “a”.**

M: ¿Y alguna otra empieza con “a”?

**G: Anillo.**

M: ¿Dónde dirá “avión” y dónde “anillo”?

Señala correctamente.

M: ¿Cómo te das cuenta?

**G: Porque son las de mi nombre, las letras que ya conozco.**

Le queda el dibujo de la frutilla y lo pega al lado de la palabra restante.

La docente le da más dibujos y le escribe:

/ANANÁ

ESTRELLA

FLOR

BANANA/

**G: Yo sé que “ananá” lleva una “a”.**

D: ¿Y con cuál termina?

**G: Con una “a”.**

D: ¿Entonces dónde dice?

Señala convencionalmente. Muestra el dibujo de la estrella.

D: “Estrella” empieza con “e”.

**G: Lleva “a”.**

D: Lleva “a” pero empieza con “e”.

Gabriel señala la única que empieza así, convencionalmente. Toma el dibujo de la banana.

**G: “Banana” termina con “a”. ¿Y esta cuál es? [Señala /B/]**

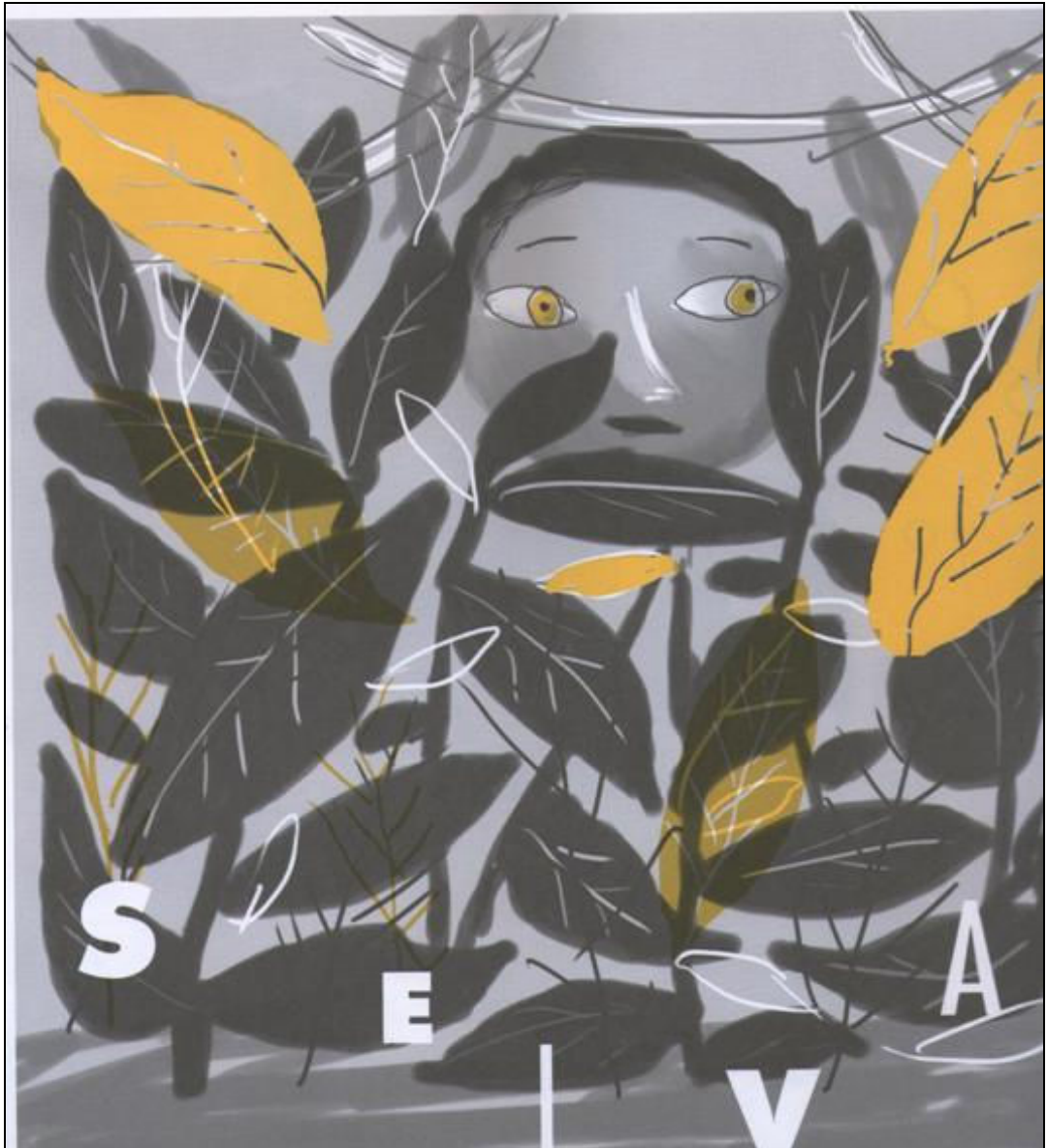
M: La “be”, de “banco”, “balde”...

**G: “Banana”. [Señala convencionalmente]**

Pega la flor en la que queda.

En el contexto de actividades que podemos denominar “más tradicionales” y sin función comunicativa como la que se describe en el registro anterior, las intervenciones del tipo “¿cómo te das cuenta?” o “¿dónde dirá?” cierta palabra entre dos opciones, apelan a que la persona pueda justificar desde las marcas del texto, realizando *comparaciones y anticipaciones de lectura, relacionando lo que se sabe que dice con cómo está escrito*. Gabriel comienza a **recurrir a las propiedades cualitativas de los textos para fundamentar lo que estos dicen**,<sup>119</sup> aunque aún no lea convencionalmente por sí mismo. Cuando Gabriel pregunta cuál es la letra “b”, se le da información que le permite comparar y agrupar una palabra que empieza como otras, reflexionando acerca del inicio sonoro y la letra correspondiente, como en el caso de “banana”, “banco”, “balde”. Esta práctica le permitirá progresivamente, a través de la reflexión acerca lo escrito, realizar análisis internos de los textos que le permitan construir lo que las marcas gráficas representan.

<sup>119</sup> En algunos casos, sin embargo, su justificación desde las propiedades cualitativas (“las letras de mi nombre, las que conozco”) no da cuenta aún de la diferencia entre escrituras, como es el caso de “anillo” y “avión”.



## Recapitulación

Las intervenciones que aquí se han analizado intentaron ser diferentes a las que promovían la asociación perceptiva y el *culto a las letras*, buscando propiciar en Gabriel la reflexión sobre lo que la escritura representa. Como ya hemos mencionado, muchas de ellas se daban informalmente y sin ninguna previsión, como parte de mi observación participante. A medida que trabajábamos con las docentes en reuniones de reflexión sobre los registros, el intento de puesta a prueba de “otras” intervenciones iba tomando forma con mayor conciencia y se iba constituyendo en un proceso más compartido. En lo personal, tenía presente que era importante

implementar situaciones de lectura y escritura a través del maestro y de lectura y escritura por sí mismo, como prácticas constantes y habituales en el aula. Sabía que debíamos enseñarle a Gabriel a encontrar palabras seguras para escribir nuevas, a buscar índices en los textos para realizar anticipaciones de lectura. El camino no era la adivinanza ni la memoria, que era lo que él suponía, sino ayudarlo a preguntarse por lo que las marcas gráficas representaban, por las relaciones entre oralidad y escritura. Había que trabajar con él (y con las docentes), la coordinación entre texto y contexto para la apropiación de la escritura. La intervención tenía que ayudar a promover la interacción entre el texto y el contexto: desde este último, intervenir para analizar el texto sin entrar en el descifrado, realizando anticipaciones a partir de aspectos cualitativos y cuantitativos del mismo. Las preguntas: “¿Y por qué te parece que ahí dice?”, “¿Cómo te das cuenta que ahí dice?”, intentaban ir en esta dirección, explicitando argumentaciones desde la centralidad de *pensar la escritura*. Había que ayudar a Gabriel a entender que el análisis interno de los textos era el sendero para poder progresivamente apropiarse del sistema alfabético de escritura. Él se manejaba en el contexto verbal y material, pero lo que no lograba era realizar un análisis interno de la palabra. Lo que la enseñanza debía hacer era proveer las herramientas de análisis para ello.

A partir del análisis realizado, podemos identificar ciertas intervenciones desde la perspectiva didáctica constructivista cuyo objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje en contextos reales y significativos, como potenciadoras del avance conceptual; intervenciones que ayudaron a Gabriel a reflexionar sobre las relaciones entre oralidad y escritura y a producir escrituras más avanzadas, así como a otorgar significado a los textos, es decir, realizar prácticas de lectura por sí mismo.

En este sentido, como intervenciones *fértiles* en procesos de escritura, podemos mencionar las siguientes acciones:

- Escribir por sí mismo, anticipar cuántas letras harán falta para escribir e interpretar la propia producción: “¿Cuántas necesitarás para escribir?”, “¿Cómo lo lees vos?”, “¿Hasta ahí qué dice, qué escribiste?”, “¿Ya dice o falta?”. Revisar la propia escritura, hacer relectura, interpretación de las propias escrituras, ayuda a realizar escrituras más avanzadas.

- Usar palabras referentes para la escritura de nuevas palabras, construcción de un ambiente alfabetizador con textos seguros que permitan ser fuente de nuevas escrituras.
- Escribir palabras como fuente de nuevas escrituras, a partir de la pregunta: “¿Qué parte te puede servir?”. Ofrecer una palabra de referencia para la escritura de otra, una palabra cuyas partes pueden ayudar a pensar qué sirve para la nueva. Ello implica realizar un análisis interno de la palabra, que permite reflexionar acerca de las correspondencias entre la oralidad y la escritura; interpretar que una parte de la palabra está contenida en otra que “suena igual”, realizando una interpretación de una parte del texto. Las fuentes fiables como base para que reconstruir el sistema de escritura.
- Pensar palabras que empiecen igual: verbalizarlas por sí mismo y escribirlas para comparar vínculos entre oralidad y escritura.
- Dar información que permita comparar y agrupar una palabra que empieza como otras, reflexionando acerca del inicio sonoro y la letra correspondiente. Escribir y leer lo que allí dice, como fuente de comparación y análisis de las semejanzas y diferencias entre escrituras, así como apoyo gráfico para la reflexión entre las relaciones entre oralidad y escritura.

Desde procesos de lectura, las intervenciones *fértiles* se corresponden con las siguientes acciones:

- Identificar un texto a partir de índices cualitativos en coordinación con información verbal, identificar dónde dice lo que se sabe que dice. Las preguntas del tipo: “¿Cómo te das cuenta?”, “¿Por qué te parece?”, apelan a que la persona pueda justificar desde las marcas del texto.
- Atender a las propiedades cualitativas de los textos para poder realizar anticipaciones acerca de dónde dice determinado texto: “¿Cómo dice?”, “¿Dónde dice?”, “¿Por qué te parece que dice?”.
- Localizar a partir de la vinculación entre la linealidad en la lectura y la linealidad en la escritura. Lectura a través del adulto para la localización de un enunciado escrito en función del orden en la emisión oral.
- Ingresar en el universo de sentido de los textos, que permite hacerse preguntas acerca de lo que la escritura representa, atender a los índices internos de los textos en coordinación con la información verbal.

Los ejemplos han mostrado cómo progresivamente Gabriel se ha ido apropiando de algunas intervenciones que lo ayudaron a reflexionar sobre el sistema: comenzó a recurrir a propiedades cualitativas para fundamentar lo que estaba escrito, empezó a preguntar si alguna palabra le servía para la escritura de una nueva e hizo uso de la comparación de partes de la misma para la nueva producción escrita, comenzó a realizar análisis internos de los textos para fundamentar qué decía, dónde decía y cómo decía, desde propiedades cualitativas; empezó a establecer relaciones entre el orden en la oralidad y el orden en la escritura, comenzó a escribir por sí mismo, realizando verbalizaciones para pensar qué letras “necesitaba” para llevar adelante la escritura planeada. Gabriel empezó a recurrir a las fuentes fiables para su alfabetización. Como hemos mencionado en el marco conceptual de la presente investigación, las fuentes fiables son las bases para que los estudiantes empiecen a reconstruir el sistema de escritura. La búsqueda de palabras seguras requiere de un ambiente alfabetizador, y ese es el punto primero de la alfabetización. La interacción con el lenguaje escrito, la inmersión en prácticas reales, significativas y contextualizadas, permiten aprender a leer y escribir con autonomía creciente.

El presente capítulo ha intentado identificar las transformaciones que se han producido en Gabriel y en dicho análisis se ha descubierto el avance mismo que se ha producido en las intervenciones por parte de las docentes. Es decir, ha habido una progresión en Gabriel hacia niveles de conceptualización silábico alfabéticos avanzados, al mismo tiempo que avance en las intervenciones. Ha habido una dialéctica en la cual cada vez las docentes sabían más cómo intervenir: en relación con el tipo de consignas propuestas que apelaban a la reflexión sobre la escritura, la inclusión de un cuaderno de palabras referentes, la aparición de la repregunta o la pregunta de fundamentación, el dar información que permitía vincular oralidad y escritura. Ha habido avances en las formas de intervención, en los recursos de la situación didáctica que se planteaba y en la producción cognitiva de Gabriel. Él fue avanzando en un proceso de fonetización; génesis vinculada al proceso didáctico en el que estaba inmerso. Ya no pedía solamente “saber las letras”, “ver las letras”, sino que buscaba saber cómo empezaba una palabra, cómo terminaba, cuál faltaba para que estuviera “completa”, qué palabra le podía servir para escribir una nueva.

Gabriel comenzó a hacerse otras preguntas, a interrogarse como toda persona que se está alfabetizando: “¿Cuántas y qué letras tengo que poner?, ¿Y en qué orden?”.

Los fragmentos de análisis detallados en el presente capítulo han intentado ilustrar este juego de transformaciones. Sin embargo, las mismas han podido hacerse visibles en sucesivos análisis, más de un año después de finalizado el trabajo de campo.<sup>120</sup>

Gabriel, en el mes de julio de 2013, deja de concurrir al centro educativo. Tanto las docentes como yo misma como investigadora, percibíamos en ese entonces que el avance en Gabriel había sido casi nulo, que no había podido salir del *laberinto de escritura*. Gabriel planteaba: “mejor me quedo donde estoy, esto no es para mí”.



La urdimbre de las representaciones acerca de la lectura, la escritura, el sujeto que aprende, la forma de enseñar y de “ser enseñado” desde los diferentes actores del proceso, aparece como central al momento de intentar dilucidar la no continuidad de Gabriel en el espacio. Procesos psicosociales complejos que abordaremos en el siguiente capítulo.

<sup>120</sup> El presente capítulo es una reformulación del primer borrador de la tesis, a partir de la lectura de las directoras de la misma. La corrección sugerida por ambas, frente a una visión inicial de mi parte muy negativa sobre el proceso de aprendizaje de Gabriel y de cierta sensación de frustración desde mi posicionamiento de “investigadora-alfabetizadora”, ha referido a realizar un nuevo análisis de todas las observaciones, rescatando longitudinalmente las transformaciones de avance en la apropiación del sistema, aspecto que yo no había podido ver en mi primer procesamiento de los datos. Tras cierta distancia de tiempo y espacio, he podido reformular este aspecto, con la convicción de haber vivido “en carne propia” lo que muchos educadores de adultos sienten, y tomando conciencia acerca de la importancia de ver los avances en el aprendizaje desde la mirada positiva del concepto de “restricción”, como aporte fundamental de esta tesis al trabajo en espacios de formación de docentes del área.

[ En vano me demoro deletreando

el alfabeto del mundo.

Leo en las piedras un oscuro sollozo,

ecos ahogados en torres y edificios,

indago la tierra por el tacto

llena de ríos, paisajes y colores,

pero al copiarlos siempre me equivoco.

Necesito escribir ciñéndome a una raya

sobre el libro del horizonte.

Dibujar el milagro de esos días

que flotan envueltos en la luz

y se desprenden en cantos de pájaros.

Cuando en la calle los hombres que deambulan

de su rencor a su fatiga, cavilando,

se me revelan más que nunca inocentes.

Cuando el tahir, el pícaro, la adúltera,

los mártires del oro o del amor



son sólo signos que no he leído bien,  
que aún no logro anotar en mi cuaderno.  
Cuánto quisiera al menos un instante  
que esa plana febril de poesía  
grave en su transparencia cada letra:  
la o del ladrón, la t del santo,  
el gótico diptongo del cuerpo y su deseo,  
con la misma escritura del mar en las arenas,  
la misma cósmica piedad,  
que la vida despliega ante mis ojos. ]

EUGENIO MONTEJO, *Alfabeto del mundo*

# [CAPÍTULO 9]

Laberintos de escritura,  
laberintos de enseñanza.  
UN LABERINTO DE ESPEJOS.

[ Trata de sentir el suelo

Sus pies se hunden en la arena seca

Busca sus pies

Detiene el movimiento de sus manos

Ha encontrado sus pies pero no los mira

Todo es igual a como era antes

Necesito explicar que es así,

que todo es igual a un momento anterior,

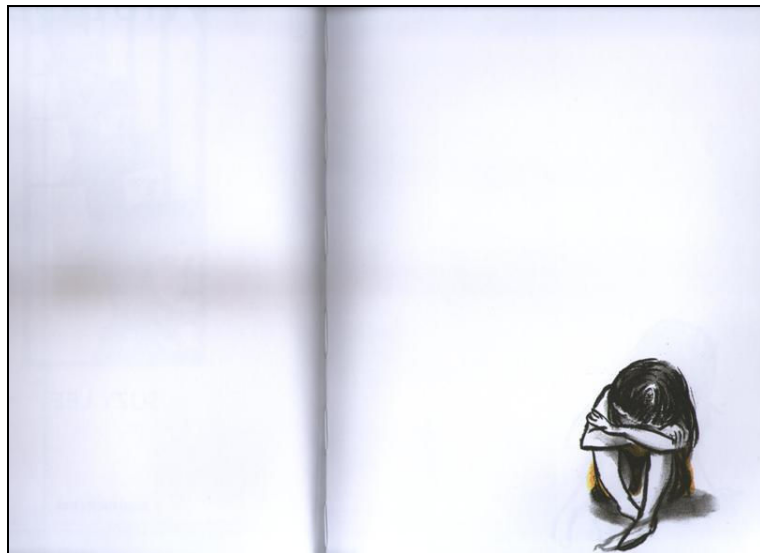
doloroso.

Supongo que hay mar ante sus ojos

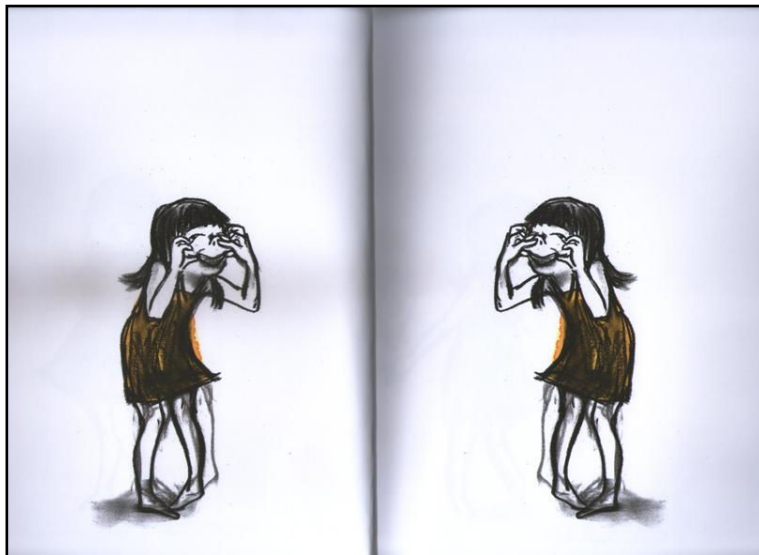
y que ella mira el mar

como mira el centro de un espejo difícil. ]

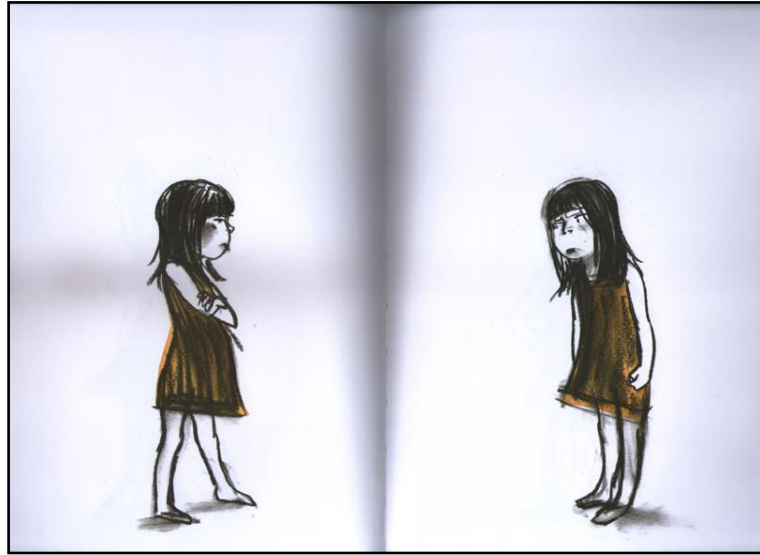
ALEJANDRO ZAMBRA, *Propiedad de la espera*











Lee, S. (2003): *Mirror*, New York, Seven Footer Kids



[ Busque un espejo cualquiera, colóquelo frente a usted y  
asuma una posición cómoda. Respire hondo. Cierre los ojos  
y repita tres veces:

“Soy lo que soy, un poco, lo que puedo ser. El espejo me  
muestra lo que soy, el cristal lo que puedo ser.”

[ ... ]

Tallado por el lado inverso, un espejo deja de ser espejo y se  
convierte en cristal. Y los espejos son para ver de este lado y  
los cristales son para ver lo que hay del otro lado.

Los espejos son para tallarlos.

Los cristales son para romperlos... y cruzar al otro lado...

P.D. que, imagen de lo real e imaginario, busca, entre tanto  
espejo, un cristal para romper. ]

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, “La historia de los espejos”,  
desde algún lugar del sureste mexicano, en algún tiempo  
remoto

**DIARIO DE RUTA, JUNIO DE 2013**

---

El desafío al intentar *pensar la escritura* era doble, al trabajar por un lado con las representaciones que Gabriel tenía acerca de lo que es aprender a leer y escribir, vinculado a la copia y al descifrado, opuesto a la perspectiva constructivista que yo intentaba implementar. Por otro lado, implicaba promover el cambio conceptual en las representaciones de las docentes acerca de cómo alfabetizar. Por eso se hacía tan difícil: por momentos, chocaban mis ideas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, con las ideas de Gabriel acerca de cómo debía ser enseñado, con las ideas de las propias maestras sobre el sistema de escritura y su enseñanza, que se mostraban en movimiento pero aún con una visión muy fuerte vinculada a una perspectiva de enseñanza del sistema de escritura como un código. Comencé a pensar que los laberintos de escritura llevaban a laberintos de enseñanza, cuando resultaba difícil modificar las representaciones acerca de cómo concebir la lectura, la escritura y su enseñanza.

**A** lo largo del capítulo anterior hemos mostrado las transformaciones más significativas y evidentes que se han producido en el proceso de alfabetización en Gabriel, así como la progresiva apropiación por parte de las docentes de un modo de intervención propio de la perspectiva didáctica constructivista, cuyo objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje. Sin embargo, tras un primer cuatrimestre con numerosas ausencias, en julio del año 2013 Gabriel deja de concurrir al centro educativo.<sup>121</sup>

Hemos mostrado en el capítulo 7 cómo Gabriel se encontraba en un *laberinto de escritura* y cómo el *culto a las letras* jugaba un rol central como obturador de la salida del mismo. Pero comenzamos a comprender que dicho proceso psicosocial se arraigaba en concepciones sobre la lectura, la escritura y su enseñanza en los

---

<sup>121</sup> Dicho período coincide con el fin del trabajo de campo y mi viaje a México a una estancia de investigación en el CREFAL, con el propósito de trabajar en el análisis final y la escritura de la presente tesis.

diversos actores involucrados. Era necesario reconocerlos para poder otorgar un marco epistémico a las intervenciones en el aula por parte de las docentes y a las reacciones de Gabriel frente a ellas, tanto de demanda de algunas como de rechazo de otras. Las docentes afirmaban que le enseñaban a Gabriel de esa manera frente a su demanda, como estrategia de retención, pero a la vez en algunas ocasiones sus propias ideas parecían ser consistentes con el *culto a las letras*, lo que reafirmaba las ideas de Gabriel en un círculo vicioso.

El presente capítulo aborda el entramado psicosocial involucrado en la alfabetización: el sujeto que aprende a leer y escribir y sus ideas acerca de cómo debe “ser enseñado”; las educadoras y sus respectivas ideas acerca del sujeto que aprende, acerca de la escritura y la lectura como objetos de conocimiento y su enseñanza. Ideas que se evidenciaban en el proceso de investigación, mientras intentábamos implementar intervenciones vinculadas a la perspectiva de las prácticas del lenguaje, desde mi posicionamiento teórico como investigadora. Proceso en el que conviven “ideas viejas” con las “nuevas” producto de un cambio progresivo en los modos de intervención. Si bien, como hemos mostrado en el capítulo anterior, Gabriel se apropiaba de ciertas intervenciones como la búsqueda de palabras referentes, la posibilidad de fundamentar interpretaciones desde aspectos cualitativos de los textos y de realizar anticipaciones de lectura, entre otras; las propuestas desde esta nueva perspectiva muchas veces contradecían su visión de cómo tenía que ser enseñado a leer y escribir. El último registro del año 2013 constituye el ejemplo más significativo de ello. A su vez, si bien, como también hemos visto en el capítulo anterior, las docentes se apropiaban progresivamente de intervenciones vinculadas a *pensar la escritura*, en muchos momentos del proceso explicitaban concepciones vinculadas a pensar la enseñanza desde la asociación de letras y sonidos, o intervenían desde estas ideas implícitas, produciéndose “choques” entre mis formas de intervenir y las de ellas.

En este marco, el presente capítulo aborda sucesivos análisis en diversos planos, intentando capturar las ideas sobre la escritura, la lectura, su aprendizaje y su enseñanza en los distintos actores, lo que dimos en concebir como un *laberinto de espejos*:

- En primer lugar, se analiza lo sucedido en uno de los últimos registros del año 2013, cuando se intenta comenzar con el Proyecto Cancionero. Se evidencia allí cómo, a pesar de lo que ciertas intervenciones posibilitan en el proceso de lectura y escritura desde la perspectiva que fundamenta esta tesis, para Gabriel “eso no es leer” o “así no se aprende a escribir”. Su imagen de cómo debe ser enseñado se contrapone con la propuesta didáctica implementada.
- Lo anterior lleva a rastrear la demanda de Gabriel acerca de cómo debe ser enseñado, qué es la escritura para él y cómo cree que se aprende a leer y escribir. Se analizan entonces, en segundo lugar: los relatos de las docentes acerca de la demanda de Gabriel al respecto al llegar a la escuela, y las ideas o visiones que Gabriel ha construido en torno a lo que es la lectura y la escritura, cómo se aprende a leer y escribir, cuál es la imagen de sí como aprendiz, a partir del análisis de la entrevista autobiográfica y las sesiones de retroalimentación implementadas con él.
- En tercer lugar y en relación con lo anterior, se intenta recuperar y describir las creencias que las docentes poseen acerca de qué es leer, qué es escribir y cómo se enseña en consecuencia. Muchas veces, las mismas parecen convalidar las ideas de Gabriel. Se detallan sus concepciones, cuestionamientos, preguntas, afirmaciones, a partir de nuestros intercambios a lo largo del proceso de investigación, conversaciones que se daban en nuestra ida al centro de alfabetización, acciones concretas dentro del aula y en las sesiones de retroalimentación. Se describen ciertos puntos de inflexión en las docentes acerca de sus modos de concebir la lectura y la escritura, en los intentos de ir *más allá de las letras*, el *choque de intervenciones* que se producía en distintos momentos y los consensos y disensos en cuanto a nuestros modos de pensar la alfabetización. Se describe parte de un progresivo cambio conceptual en las educadoras y la convivencia de ideas “nuevas” y “viejas”, como parte de todo proceso constructivo, que nutre la complejidad del proceso de aprendizaje en el caso estudiado.

El análisis de los diversos planos se constituye en un instrumento fundamental para comprender la dialéctica entre la demanda de Gabriel y la demanda de las propias educadoras, permite aventurar cómo *laberintos de escritura* se entrelazan con *laberintos de enseñanza*<sup>122</sup> desde imaginarios que se reflejan y refractan en los

---

<sup>122</sup> En la reescritura de este capítulo más de un año después que la primera versión (ver última nota del capítulo)

diversos actores, como procesos psicosociales que restringen la apropiación de la lengua escrita en el aula de jóvenes y adultos. La metáfora del *laberinto de espejos* permite pensar en las imágenes de los diversos sujetos reflejadas y refractadas entre sí: algunas compartidas, otras que se creen coincidentes pero no lo son, otras tantas cambiando la dirección de proyección al chocar en la mirada de un Otro. A su vez, el Otro como espejo que propone al sujeto una imagen de sí, mientras que la imagen del Otro sobre sí le plantea al propio sujeto la revisión de la imagen de sí mismo.

Vayamos al análisis y a su ilustración desde los ejemplos para luego recapitular estas ideas al final del presente capítulo.

## 9.1. INTENTO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO CACIONERO

A lo largo del proceso de investigación, debatimos largamente en sesiones de retroalimentación con las docentes acerca de las intervenciones implementadas y lo que ellas estaban generando en Gabriel. Acordábamos en la necesidad y el desafío de pensar un proyecto que pudiera ser significativo para él, que trascendiera las intervenciones aisladas y descontextualizadas, que estuviera ligado a una función social de la lectura y la escritura, que implicara múltiples situaciones y secuencias de intervención. Gabriel le había manifestado a una de las docentes que estaba interesado en grabar y tener las letras de canciones de un grupo que le gustaba: Amar Azul. Yo conocía el Proyecto Cancionero que se había elaborado para el nivel primario común<sup>123</sup> desde la perspectiva didáctica constructivista cuyo objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje, y me pareció que podíamos basarnos en él para poder reajustarlo al trabajo con Gabriel. Trabajamos en ello en dos reuniones a comienzos del año 2013,<sup>124</sup> tras compartir el

---

anterior), puedo decir que estábamos encontrando un camino, que no nos hallábamos perdidos en un laberinto. Pero nuestra propia imagen negativa del proceso (tanto de Gabriel, como de las educadoras y mía propia), fue un obturador importante para objetivar en ese momento todo lo que sí se había abierto en el proceso de aprendizaje de Gabriel y en el de las docentes con respecto a su enseñanza.

<sup>123</sup> En el marco del Proyecto Escuelas del Bicentenario.

<sup>124</sup> Ver el Proyecto Cancionero en el **Anexo 1**. Como ya hemos comentado en el capítulo anterior, este proyecto, dadas las condiciones de inasistencia de Gabriel y desde las posibilidades de las docentes, se presentó finalmente como una actividad aislada, sin ser encuadrado, lo que también ha sido una restricción a lo que sucedió en el registro que se comparte.

análisis de las intervenciones que habían resultado fértiles, ya detalladas en el capítulo anterior. Sin embargo, a inicios del período escolar Gabriel no comenzaba a concurrir al centro educativo. Se habían sumado al grupo dos estudiantes que estaban iniciándose también en la alfabetización, lo que resultaba interesante y rico para el trabajo grupal y colectivo, abriendo posibilidades de interactuar y debatir posiciones entre compañeros. Habíamos acordado que era importante contextualizar el proyecto, recordarle a Gabriel su interés en la recopilación de canciones, hablarle del Proyecto Cancionero, analizar primero mucho cancioneros diversos para establecer sus características y planificar cómo construiríamos el nuestro.

Pasaron los primeros meses y Gabriel no volvía al centro educativo, o llegaba alguna vez a clase pero en estos casos, las docentes no habían llevado la planificación pensando que él no iría. En el mes de junio Gabi volvió y se realizó un intento de implementación. A continuación, se comparte el registro de lo sucedido para luego esbozar un breve análisis acerca del mismo, mostrando cómo se entrelazan las intervenciones “otras” con las ideas de Gabriel acerca de cómo debe ser enseñado. Se subrayan las reacciones de Gabriel frente a algunas intervenciones, que ilustran su rechazo frente a una demanda que realiza a la escuela acerca de cómo debe ser enseñado. Ello, a la vez, convive con lo que las intervenciones efectivamente promueven, posibilitando a Gabriel *pensar la escritura* y producir escrituras por sí mismo, así como realizar anticipaciones de lectura e interpretar textos convencionalmente. Invitamos al lector a sumergirse en el ejemplo:

**REGISTRO 48 (MARTES 11 DE JUNIO DE 2013)**

La docente trae a la mesa una computadora, empieza a buscar algo. Les dice a Gabriel y a Lucy, una de las compañeras nuevas, que nos vamos a sentar aparte para poder escuchar la canción de Amar Azul. Nos sentamos apartados del resto.

D: ¿Vos conocés, Lu, la canción de Amar Azul?

L: No.

D: Es un grupo bastante romántico. Gabi pidió esta canción. Vamos a escuchar cómo suena y a reconocer algunas canciones, ver dónde dice, cómo

dice... [Le da una copia a cada uno de la canción “Ay amor” de Amar Azul]  
Hay una forma de escribir canciones, se pone el título y abajo el nombre de la banda. [Señala y lee]

AY AMOR

AMAR AZUL

D: Miren, la palabra “amor” y la palabra “amar”. [Las señala en el texto]  
¿En qué se parecen las dos palabras?

**G: Tienen iguales las letras.**

D: ¿Quieren marcarlas? ¿Las subrayamos? “Amor” y “amar”... ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?

**G: Tienen iguales las letras.**

D: Si tienen iguales las letras, tienen que sonar igual. Y acá dice “amor” y acá dice “amar”. Son diferentes. ¿Qué las hace diferentes?

**G: Acá está la “a”. [Señala una de las palabras]**

D: ¿Dónde está la diferencia?

**G: ¿Cambia la letra?**

D: ¿Qué es lo que cambia en “amar” y “amor”?

**G: La “o”.**

D: ¿Y en “amar” qué cambia?

**G: Cambia una sola letra.**

La docente le escribe en su cuaderno:

/AMAR

AMOR/

D: ¿Son diferentes?

**G: No, porque cambia la “o”.**

D: ¿Y en esta? [Señala /AMAR/]

**G: Son dos “a”.**

D: Claro. Vamos a escuchar la canción varias veces y vamos a ir marcando por dónde va la canción.

Escuchamos y vamos siguiendo con el dedo. La docente le señala a Lucy y yo a Gabriel. Al finalizar la canción, la docente dice:

D: Ahora la volvemos a escuchar y seguimos la letra.

**G: Pero ¿cómo es la historia con esto? Yo vine a escribir. Y ahora me estoy aburriendo. Yo quiero terminar la carpeta.**

La docente le explica que de esta manera también se aprende, que están leyendo. Le propone volver a escuchar la letra.

**G: Yo sé la letra.**

D: Hay cosas que se repiten muchas veces, ¿qué cosas?

**G: “Amor”.**

M: ¿Cuántas veces se repetirá “amor” en la canción? ¿Dónde está escrita la palabra “amor”?

**G: [Mira la hoja, busca y busca] Ya la voy a encontrar.**

M: Podés ayudarte con el título.

**G: [Marca /AY AMOR/]**

M: Ahí dice “Ay amor”. ¿En qué partecita dirá “amor”?

**G: [Marca todo, señala todo]**

D: Son dos palabras: “ay” / “amor”. ¿Dónde dice solo “amor”?

**G: [Silencio. Mira la hoja]**

M: ¿Con cuál te parece que empieza “amor”?

**G: Con la “a”.**

D: ¿Entonces dónde dice ahí donde marcaste?

**G: Acá. [Señala /AMOR/]**

La docente le propone marcar todas las veces que se repite /AMOR/. Gabriel busca y va marcando, le lleva cerca de 6 minutos hacerlo. La docente le muestra cuál es el estribillo, donde se repite varias veces:

/AY AMOR, AY AMOR, AY AMOR

TE QUIERO

AY AMOR, AY AMOR, AY AMOR

TE ESPERO/

M: Sabemos que el estribillo dice: “Ay amor, ay amor, ay amor, te quiero, ay amor, ay amor, ay amor, te espero”. [Lo canto] ¿Dónde dirá “te quiero”?

**G: [Silencio. Mira la hoja varios segundos]**

D: ¿Dónde dice “ay amor”?

**G: [Silencio]**

D: ¿Dónde lo marcaste vos?

**G: ¿Qué, los redondeles también valen? [Se refiere a los círculos que realizó en cada palabra “amor”]**

D: Gabi, marcaste todas las veces donde dice “amor”. El estribillo es: “Ay amor, ay amor, ay amor, te quiero, ay amor, ay amor, ay amor, te espero”.



[Lo canta y le señala el texto mientras lo hace]

**G: Esto no es para mí, me está haciendo dolor de cabeza. Yo quiero copiar.**

D: Es que solo copiando, Gabi, no vas a aprender nada.

**G: Yo quiero copiar. Copiando uno aprende a leer.**

Se acerca la otra docente, le dice que así también se aprende, que él está leyendo, y que leyendo se aprende a escribir, que es una de las maneras. Que él pidió trabajar con las canciones que le gustan y que está aprendiendo cómo se escriben esas canciones, qué dicen, dónde está escrito lo que se canta: “Este es un trabajo diferente, donde tenés que poner otras cosas tuyas. Acá encontraste ‘amor’ muchas veces, en este dibujo dice ‘amor’, y vos ya habías escrito ‘amor’ en tu carpeta. [Le señala en su carpeta la escritura correspondiente] Este dibujo dice ‘amor’. Vos tenés que escribir pero también tenés que leer y tenés que escuchar al cantante que a vos te gusta porque todo lo que él canta está escrito. [Escuchamos la canción otra vez y la docente le va señalando] Entonces, si tenemos que encontrar ‘te quiero’, ¿dónde dice?”.

Gabriel señala /TE ESPERO/.

La docente vuelve a cantarle el estribillo y le pregunta dónde dice “te quiero” en el estribillo.

**G: ¿Solamente eso?**

D: Solamente esas dos palabras: “te”/”quiero”. “Ay amor, ay amor, ay amor, te quiero, ay amor, ay amor, ay amor, te espero...”

Gabriel pasa varios minutos mirando el texto. La docente le propone volver a escuchar la canción y él se niega. Sale al baño. Al volver, la docente le pide que busque dónde dice “te quiero”. Gabriel señala /TE ESPERO/ nuevamente.

D: Ahí dice “te espero”. Te canto otra vez: “Ay amor, ay amor, ay amor, te quiero, ay amor, ay amor, ay amor, te espero...”. ¿Dónde dice “te quiero”, entonces?

**G: [Señala /AMOR/]**

D: Ahí escribiste “amor”, lo marcaste varias veces. ¿Con cuál termina “te quiero”?

**G: Con la “te”.**

D: Empieza con la “te”. ¿Cuál otra reconocés? ¿Qué letra? Decila vos...

**G: Te quie... la “e”.**

D: ¿Y cuál es entonces?

**G: [Vuelve a señalar /TE ESPERO/]**

M: ¿Por qué te parece, cómo te das cuenta?

**G: Porque empieza con la “te”. Tiene dos “le” [Señala las dos /E/].**

M: Las dos empiezan con “te”: “te quiero” y “te espero”. [Le muestro dónde dice “te quiero” y dónde “te espero”] Vamos a buscar dónde dice “ojos” en /TUS OJOS VERDES COMO AGUA MAR/.

**G: Ojos lleva “o”. ¿Cuál es esta? [Señala /J/]**

M: La jota, de jueves, de Juli...

**G: La “jota” con la “o”: “jo”, la “o” con la “ese”: “jo”.**

M: ¿Qué dirá ahí?

**G: ¿Qué estamos buscando?**

M: Dónde dice “ojos”.

**G: [Señala /OJOS/]**

Le propongo que cantemos juntos la canción, yo canto el inicio y cuando llegamos al estribillo tiene que cantar él, siguiendo lo que le señalo. Lo probamos, se ríe. Cuando llega el estribillo, él dice, mientras le señalo /AY AMOR, AY AMOR, AY AMOR, TE QUIERO/: “Ay amor, ay amor, ay amor, te amo”.

Le propongo escribir este nuevo estribillo inventado, con la propuesta de escribir: Ay amor, ay amor, ay amor, te amo.

Le hago renglones en la columna de al lado. Le digo que se fije dónde dice “ay amor” para escribir “ay amor, ay amor, ay amor”. Escribe /AMOR/.

M: ¿Qué escribiste?

**G: Amor.**

M: ¿Y para que diga “ay amor”?

**G: No sé.**

M: Fijate cómo está escrito en el estribillo. Antes de “amor” dice “ay”.

**G: [Señala y agrega antes de su escritura. Le queda /AY AMOR/]**

M: Tiene que decir: “ay amor, ay amor, ay amor”

**G: [Escribe otra vez más /AY AMOR/]**

M: Yo canto hasta ahí: “Ay amor, ay amor”.

**G: Falta una más. [La escribe]**

M: [Le digo que la cante él. Lo hace mientras yo le señalo: /AY AMOR, AY AMOR, AY AMOR, TE QUIERO/] ¿Escribiste “te quiero”?

**G: No.**

M: ¿Vos qué querías escribir?

**G: “Te amo”.**

M: ¿Y entonces, cómo escribís “te amo”?

**G: [Copia /TE/ del estribillo] Amo, ¿con “a”?**

M: Sí, empieza con “a”. Decíla vos en voz alta y escribirla como pienses que va.

**G: [Escribe /AO/]**

M: [Le propongo que cante el estribillo. Él canta: “Ay amor, ay amor, ay amor, te espero”] ¿Vos qué escribiste?

**G: “Te amo”.**

M: Entonces, cuando llegás al estribillo que vos escribiste, se lee “Ay amor, ay amor, ay amor, te amo”. Vamos a cantar los distintos estribillos... Yo canto la canción y cuando llegamos a cada estribillo, los cantás vos. Hay que diferenciar cuándo dice “te quiero”, cuándo “te espero” y cuándo “te amo”. Te las escribo acá en esta hoja.

/TE QUIERO

TE ESPERO

TE AMO/

**G: Empiezan todas igual.**

M: Sí, todas empiezan igual: “te quiero”, “te espero”, “te amo”. O sea, que no te ayuda fijarte por cómo empiezan, tenés que buscar otra pista... ¿Cuál dirá “te quiero”?

**G: [Señala la primera]**

M: ¿Cómo te das cuenta?

**G: Porque termina con “o”.**

M: Pero mirá, todas terminan con “o”: “quiero”, “amo”, “espero”. [Le voy señalando en el texto] Eso no nos ayuda a saber cuál es cuál. Tenemos que fijarnos en cómo empiezan “amo”, “espero”, “quiero”... ¿Con cuál te parece que empieza “amo”.

**G: Con “a”.**

M: ¿Cuál será entonces?

**G: [Señala /AMO/]**

M: ¿Y “espero”?

**G: Con “e” [Señala /ESPERO/]**

M: ¿Y acá qué dirá? [Señalo /QUIERO/]

**G: ¿“Quiero”?**

M: Vamos a cantar los distintos estribillos, entonces, pero hay que estar atentos a qué dice cada uno...

Cantamos. Cada vez que le señalo /AY AMOR/ lo canta tantas veces como aparece en el texto, pero canta aleatoriamente “amo”, “quiero” y “espero”, no remite a las marcas del texto.

La docente implementa una de las situaciones plasmadas en el Proyecto Cancionero, recuperando las intervenciones de *interpretación de partes del texto a partir de los indicios verbales y gráficos*. En un comienzo, promueve la *comparación de escrituras similares en coordinación con información verbal* y la reflexión al respecto sobre *dónde dice y cómo dice*, lo que convoca a la reflexión de Gabriel acerca de que una letra distingue la palabra “amar” de “amor”. Luego, ante la propuesta de escuchar la canción e intentar seguir la letra, Gabriel reacciona con rechazo, desde su idea acerca de cómo debe ser enseñado: “Pero ¿cómo es la historia con esto? Yo vine a escribir. Y ahora me estoy aburriendo. Yo quiero terminar la carpeta.” Para él, la actividad propuesta no es parte de la enseñanza, no implica aprendizaje, lo importante es “escribir y terminar la carpeta”. Ante la explicación de la docente de que eso también es “leer”, accede a continuar trabajando. Las preguntas y orientaciones: “¿Cuántas veces se repetirá ‘amor’ en la canción?”, “¿Dónde está escrita la palabra ‘amor’?”, “Podés ayudarte con el título”, “Ahí dice ‘Ay amor’. ¿En qué partecita dirá ‘amor’?”, “Son dos palabras: ‘ay’/‘amor’. ¿Dónde dice solo ‘amor’?”, “¿Con cuál te parece que empieza ‘amor’?”, “¿Entonces qué dice ahí donde marcaste?”. Lo ayudan a identificar la palabra buscada desde la reflexión sobre las relaciones entre oralidad y escritura, desde la apelación a realizar análisis internos de los textos desde referencias cualitativas. Pero frente a las nuevas preguntas acerca de “dónde dirá”, aparece otra vez el rechazo desde su concepción de aprendiz y de enseñanza: “Esto no es para mí, me está haciendo dolor de cabeza. Yo quiero copiar. Yo quiero copiar. Copiando uno aprende a leer”.

Frente al acercamiento de la otra docente y la explicación de que “eso es leer”, parece producirse cierta legitimación de la propuesta y Gabriel acepta seguir trabajando en la actividad, aunque se levanta al baño, vuelve, duda.

Frente a la propuesta de señalar el texto e ir cantando en forma conjunta, Gabriel se ríe y parece comenzar a sentirse más interesado en la actividad. Al proponerle escribir el estribillo que él canta “Ay amor, ay amor, ay amor, te amo”, se dan varias intervenciones *fértiles*, tales como: preguntar dónde dice “ay amor”, pedir identificación de partes, proponer pensar cuántas veces debía repetirse la escritura para que dijera tres veces “ay amor”, preguntar qué parte del estribillo le servía para escribir el nuevo y qué parte debía pensar por sí mismo, en función de las propiedades cualitativas y la propia verbalización. A partir de ellas, Gabriel logra una escritura silábica estricta para la palabra “amo” (/AO/). Luego, reflexionamos acerca de atender a las pistas del texto para reconocer dónde decía “te quiero”, “te espero” y “te amo” y cantar lo respectivo frente a los señalamientos. “Si todas empiezan y terminan igual, ¿qué tenemos que mirar para darnos cuenta?” resulta una intervención fértil ya que Gabriel logra identificar a través de la información verbal y las marcas del texto dónde dice cada palabra.

Aunque esta situación no se implementó en el marco de un proyecto con sentido como había sido prevista, nos aporta algunas pistas que sí ayudaron a Gabriel a pensar, a reflexionar acerca de las relaciones entre oralidad y escritura y acerca de lo que las marcas gráficas representan. Por supuesto, son simplemente pistas ya que no se logró su continuidad en el tiempo y quedó como una nueva situación aislada. Esta situación pone en evidencia el desconcierto inicial de Gabriel frente a la propuesta, y su idea fuerte de que “eso no es leer ni escribir”, que el aprendizaje de la escritura está asociado a la copia y de que “eso no es para él”.

Ello nos lleva a profundizar el análisis acerca de las ideas de Gabriel sobre qué es leer y escribir, cómo se aprende y cómo debe ser enseñado en consecuencia, como procesos psicosociales en los que se asienta y se negocia la enseñanza. A ello nos abocaremos en el siguiente apartado, realizando un nuevo análisis transversal de los registros, recuperando conversaciones con las docentes y con el mismo Gabriel en sesiones de retroalimentación.

## DIARIO DE RUTA, OCTUBRE DE 2012

Gabriel tenía una idea muy fuerte de que leer y escribir era acordarse de memoria. Él estaba sostenido en la idea de que eso tenía que ver con la memoria, entonces esto se confirmaba con las situaciones que se le presentaban de lectura, él trataba de recordar qué decía, no trataba de hacer un análisis interno de la palabra. ¿Por qué? Porque cuando intentaba hacerlo no tenía apoyo didáctico que lo ayudara a avanzar en ese análisis. Él hacía intentos pero no podía solo, necesitaba que alguien siguiera esta lógica de construcción.

No había solo que sortear el problema de las *marcas de exclusión*, sino que había que sortear el problema de cómo pensaba Gabriel. A veces a mí las *marcas de exclusión* o de *enseñanza* me obturaban la posibilidad de tratar de poner en el análisis el foco en cómo él estaba entendiendo la lectura y la escritura, era como una vía fácil, pero no era solo eso. La explicación difícil era tratar de capturar cómo estaba pensando y qué situaciones e intervenciones lo ayudaban a él a avanzar en su pensamiento, en el análisis del sistema. Teníamos la obligación de llegar a capturar cómo pensaba, pero yo me sentía atrapada en un laberinto también.

Podía ser marca de enseñanza desde el sujeto, pero acá había efectos de enseñanza. Acordamos con Flora, directora de la tesis, que era muy interesante analizar este triángulo, ver cómo estaba pensando él y su relación con el modo en que los demás pensaban que era aprender. No era un problema solo de Gabriel, sino que había que triangular sujeto, objeto de conocimiento y los otros que estaban interviniendo en esa relación, decía Flora.

## 9.2. LAS IDEAS DE GABRIEL ACERCA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA, CÓMO SE APRENDE Y CÓMO DEBE SER ENSEÑADO

### 9.2.1. El origen del *culto a las letras*: una demanda de Gabriel

En el capítulo 4 hemos mostrado cómo, al inicio del trabajo de campo, Gabriel era fuertemente enseñado *en las letras* y cómo ello se inscribía en él como demanda en el aula, reforzando ciertas ideas acerca de la lectura y la escritura. Me preguntaba al

inicio del trabajo de investigación cuál había sido el origen del modo de enseñanza *letra por letra*, dando centralidad a su reconocimiento visual y sonoro. ¿Se basaba en la perspectiva teórica de las docentes, arraigada en una historia de enseñanza, como se ha desarrollado en el **enmarcamiento conceptual**?

Al preguntarles a las docentes por dicho origen, ellas mencionaron que el *ser enseñado en las letras* había sido una demanda de Gabriel, por lo que ellas aceptaron dicha solicitud pensando que si respondían a ella, lo ayudarían a avanzar o sostendrían su continuidad. En sus palabras:

**PRIMERA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN CON DOCENTES DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN (MIÉRCOLES 1º DE AGOSTO DE 2012)**

Betina Aguiar (BA): A pesar de que Gabriel nunca estuvo escolarizado formalmente, tiene todo un imaginario construido. Esto de “esta letra no la vi” y de ir letra por letra es algo que él exige.

Julieta Saint Girons (JSG): Yo sabía desde el año pasado que había algo en el cual, que no había encontrado el punto... Era mi primer adulto, y encima difícilísimo. Entonces, yo leí, busqué un montón de cosas, no me quedé con una misma situación sino que probé determinadas cosas. Y todo era en función a la palabra, por ejemplo, el año pasado yo le decía a Beti que habíamos abocado tanto al método letra por letra y es una interpretación que él... y una necesidad que él rápidamente la tomó como propia al punto de querer ver otra cosa y decirle a Betina “No, quiero ver la pe”, a ese punto. Como diciendo “No sé si te queda claro pero hoy vemos la ‘pe’”. Entonces, esa demanda es de él. Él se bancó el desorden de las letras mientras fue una situación lógica: bueno, vemos las vocales. Y después las de su nombre. Ahora dio la orden que después de la “o” viene la “pe”. Ahora siguen un orden que él dijo cómo tenía que ser. Yo creo que ahí el afuera de la escuela y el adentro se unieron, porque una demanda de alguien que dice “yo el idioma lo quiero, lo comprendo de esta manera por lo menos, o quiero entender eso de que una letra va después de la otra o yo quiero aprender esa letra en la escuela para sentirme seguro de que en

la escuela ya la vi, no sé cuál es la lógica de todas”. Es la necesidad que él tiene de que la escuela se la dé.

BA: El método letra por letra es el único que ha dado resultado porque es el que él pidió.

JSG: Yo creo que lo que él siente... Él está esperando como que la escuela le dé permiso. Lo noto y lo vivencio más desde ese lugar: “Cuando la escuela me enseñe todas las letras, ahí sí voy a poder leer...”.

BA: Lo legitima.

JSG: Lo legitima. Va a decir: “Acá dice ‘dos’ porque vi la ‘de’, porque vi la ‘o’ y porque vi la ‘ese’”. ¿Entendés? Con las letras tiene una traba mucho más fuerte que con los números. Está diciendo: “La escuela me tiene que enseñar letras”.

Las docentes comentan que la enseñanza por letras fue una *exigencia* de Gabriel, que fue *una necesidad* que Gabriel *rápidamente tomó como propia*, validando el supuesto de que este modo de intervenir se ha inscripto en Gabriel dando forma a una idea de cómo debía ser alfabetizado. Se menciona con fuerza que ha sido una demanda de él, desde su necesidad de una *escuela legítima*, probablemente desde su idea de una escuela tradicional. En la segunda sesión de retroalimentación implementada con las docentes, vuelven a hablar al respecto desde la necesidad de los estudiantes de recuperar una escuela que les fue negada, con un *imaginario tradicional* sobre la enseñanza letra por letra al momento de alfabetizarse:

**SEGUNDA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN CON DOCENTES DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN (MIÉRCOLES 24 DE OCTUBRE DE 2012)**

JSG: Yo lo dije varias veces que en muchas cosas me sentía limitada, porque uno decía “No, tenés que ser paciente”, y yo apuro no tengo. Pero había algo que estábamos obviando, y que lo seguimos obviando, y es esa necesidad que tiene ese otro de pertenecer a esa escuela tradicional que le negaron o que le fue negada de alguna manera. Y Gabi, cuando lo entendimos o pudimos aceptar, lo que le pasa a



muchos de los que están ahí... Rosana, ella quiere recuperar el tiempo que le quitaron y ella lo quiere recuperar de alguna manera. Y cuanto más lo pueda recuperar de la manera más tradicional posible, mejor. Y en Gabi había una situación en la cual él lo dijo claramente y se fue dando de una manera con el tema de las letras y las letras y las letras, desde un lugar en el que desde mi punto de vista tal vez no tenía sentido, y Beti decía “Bueno, pero quizás es lo que él necesita”, y el pedir después viene la “pe” y después otra letra...

BA: Él empezó a demandar ver las letras una por una. Él estaba convencido de que el acceso a la lengua escrita era así.

JSG: Él lo dijo: “Cuando yo aprenda las letras en la escuela, voy a saber...”.

BA: Y se ofuscaba si no era así, si nos queríamos correr de eso, las resistencias eran fuertes. Entonces, eso hicimos. Unos meses para ver todas las letras.

D3: Como un primer grado bien tradicional.

JSG: Con Letramanía...

BA: Bien tradicionalista. Vos venís, estás laburando en un lugar y te cuesta mantener situaciones tradicionalistas, querés salir de eso... y es muy difícil. Él reclamaba una escuela... sin haber ido a la escuela, tenía un imaginario que vaya a saber de dónde, de escolaridad.

Los dichos de las docentes revelan un imaginario sobre una escuela que le fue negada a Gabriel como estudiante, sobre el modo de apropiación o acceso a la lengua escrita ligado a *ver las letras*, y las resistencias frente a propuestas diferentes a ello; el *ver letra por letra como necesidad*; aspectos que las docentes tomaron como *estrategia de retención*, y como se plantea a continuación, como modo de *darle seguridad para ayudarlo a avanzar en su aprendizaje*:

**SIMPOSIO DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN, CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE, FFYL (JUEVES 6 DE DICIEMBRE DE 2012)**

JSG: Yo empecé con Gabriel sola y Gabriel es una persona muy especial. Tiene características sumamente interesantes para analizar, por eso para mí para ella [haciendo referencia a mí como investigadora] era grandioso, pero además tiene una demanda frente a la educación muy pautada. O sea, cuando él dice “Quiero aprender letra por letra”, nosotras como docentes vivíamos como una necesidad de Gabriel de que la escuela le brinde esa seguridad de aprender letra por letra. Porque él no tenía, si no, la seguridad de saber esa letra.

BA: El enigma que teníamos con Juli es eso: ¿Qué es lo que Gabi está pensando de la lengua? Porque podíamos entender algunas como pautas muy claras que él tiene de su imaginario de la escuela; tiene todo un imaginario escolar pero nunca pisó la escuela; una sola vez de adulto fue a una escuela y duró un día. Pero tiene todo un imaginario armado, por ejemplo, que la lengua se aprende letra por letra. Eso fue una exigencia de Gabi a la que cedimos y después no podíamos... Nos encontramos ahí embarulladas y no podíamos salir de ahí. Nos pasó con otras instancias, ¡claro! donde él se encuentra que se siente cómodo copiando del pizarrón tal cual, letra por letra, haciendo sopa de letras porque es algo que resuelve fácil, que no le genera como mucha resistencia, se te instala ahí y le cuesta, cuesta sacarlo de ese lugar. [...] Cuando Gabriel llegó a la escuela, trajo un manual de segundo grado en el que estaba el “letra por letra”. Yo intuyo que lo sacó de ahí.

JSG: Cuando ella [haciendo referencia a mí como investigadora] vino a la primera devolución, cuando ella trajo todas las cosas que hablábamos, bueno, obviamente, muchas dudas, y yo dije: “Mirá, no sé porque no entiendo de dónde saca todo este tipo de cosas”. Porque no es algo que yo como docente voy a llevarle, o sea yo no le voy a llevar la “pe”, “papá”, no. Pero él traía esa demanda y a raíz de que él pedía uno da porque dice: “Bueno, a ver, vamos a entrar por esto. Que no se vaya y entremos por esta situación”. Pero bueno...

No te vas a poner en una situación en donde: “No, esto te lo enseñó a mi manera, esto es así”... Bueno, capitalizás todo, todo es riqueza.

En el simposio, las docentes plantean por primera vez una idea cercana al *laberinto de enseñanza*: “Nos encontramos embarulladas y no podíamos salir de ahí”, “Gabriel se instala ahí y cuesta sacarlo de ese lugar”. Un modo de intervenir que no hubiesen implementado en otro espacio o con otra población, es tomado para poder “alojar al sujeto que aprende” y que trae un imaginario sobre cómo debe aprender a leer y escribir. Ellas a lo largo del trabajo de investigación perciben que dicha forma “ha sido un error”, pero a la vez es lo que han logrado frente a las “resistencias de Gabi a pensar”. Así lo explicita una de ellas en la reunión de cierre:

**REUNIÓN DE CIERRE CON LAS DOCENTES (MIÉRCOLES 3 DE JULIO DE 2013)**

JSG: Lo de la letra fue un error, fue un error previsto, sabiendo que era un error, para ver si satisfaciendo la demanda de él se podía lograr algo. Hay una negación que Gabi tiene a pensar.

Además de lo mencionado por las docentes, Gabriel también comenta en la sesión de retroalimentación realizada en enero de 2013 una experiencia escolar previa que podría dar pistas acerca del origen de su demanda de *ser enseñado en las letras*. Dicha demanda podría estar ligada a una *marca escolar*, según lo que él mismo transmite:

**PRIMERA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN CON GABRIEL (MARTES 15 DE ENERO DE 2013)**

M: ¿Te acordás cómo te enseñaban en la primera escuela a la que fuiste de adulto?

G: O sea, me enseñaban con... Tenían un pizarrón, semejante pizarrón que tenían y me decían: “¿Me decís qué letra es esta?” y yo les decía: “la ‘a’”; “¿Me decís la que sigue?”, “la ‘i’” y así todas completas. “¿Qué significa ese nombre

para vos?”, “Es mi nombre: Gabriel Agustín Menzén”. Yo sabía que iban a poner esa letra, entonces ponían... eh... Cómo te puedo decir... Dibujaban los animales y yo tenía que adivinar qué letra iba con unos animales...

M: ¿Con qué letra empezaban los animales y eso?

G: Sí, y yo me iba ilusionando qué letra llevaba cada animal, o sea, nadie me... Me dejaban solo media hora y yo en esa media hora tenía que llevarle el resultado y dárselo a la maestra.

M: ¿Ajá?

G: Y dicho y dicho todos los nombres aparecieron casi todos porque agarra y me dice “La verdad es que te tengo que felicitar por el esfuerzo que estás haciendo”. Y bueno, es así.

Este modo que Gabriel recuerda sobre cómo fue enseñado podría haberse inscripto como *marca de enseñanza* y por eso al volver a esta segunda chance educativa ha demandado la enseñanza *letra por letra*. Recordemos también que Carlos, su referente, en el trabajo le solía decir: “Por lo menos aprendé las letras”, idea de sentido común inscripta en la sociedad que también se le ha transmitido a Gabriel. Sin embargo, más allá de cuál haya sido el origen de esta demanda, resulta interesante analizar cómo interjuegan los diversos imaginarios en las docentes y en Gabriel, ayudando a reforzar o a remover las visiones arraigadas y las acciones consecuentes que se despliegan en el aula. A continuación nos abocaremos a describir en profundidad dichas visiones.

### 9.2.2. Visiones de Gabriel acerca de la lectura y la escritura, acerca de cómo se aprende, acerca de sí mismo como aprendiz, acerca de la escuela.

Tras un año de acompañamiento de Gabriel en el aula, pensaba cómo podía hacer para transmitirle mis impresiones acerca de su proceso, los aspectos que me llamaban la atención en relación a las diferencias en torno al mundo de la escuela y el mundo de los diarios, cómo ayudarlo a objetivar parte de su camino de construcción del sistema de escritura a partir de compartir algunas de las categorías elaboradas sobre la base de mis registros. Como ya se ha mencionado en el capítulo de **decisiones**

**metodológicas**, convertí a historietas<sup>125</sup> algunos fragmentos significativos de la vida en el aula y de la observación de su trabajo. La posibilidad de compartir con él estas historietas, además de mostrarle parte de su proceso para poder reflexionar a partir de allí, me permitirían también someter a validación las categorías ya construidas y elaborar nuevas a partir de la conversación que pudiera desplegarse tras la lectura de las mismas. A la objetivación, validación y construcción de nuevo conocimiento, se sumaba la posibilidad de aportar a Gabriel un mundo de sentido de la escritura y la lectura (lo escrito en mis registros transformado a historietas y la lectura de las mismas a través mío), y la posibilidad consecuente de dejarle a él un texto que pudiera leer a futuro a través de otros cuando quisiera, para en algún momento poder llegar a leerlo por sí mismo.

Al encontrarme con él, le conté que había transformado en historietas muchos de los registros que había elaborado durante el año, a partir de mis anotaciones en el aula. Le dije que mi idea era poder compartir con él cosas que me habían llamado la atención a lo largo de su proceso del año. A partir de dicho encuentro, se explicitaron nuevas visiones acerca de la lectura, la escritura, el aprendizaje, que aquí se sistematizan.

#### **9.2.2.1. Ideas acerca de qué es leer y escribir: “Saber todas las letras para leer completo”.**

Al preguntarle a Gabriel en la sesión de retroalimentación, qué era para él leer, dijo: “O sea, uno se imagina que las letras las tiene que reconocer sin pensarlas. Hay alguno que piensa ‘Ay, sí, esta letra ya la sé’ pero al otro día no la sabe”. (15.01.2013)

La respuesta da centralidad a las letras en el proceso de lectura: *reconocer todas las letras sin pensarlas, saberlas de memoria*, no olvidarlas, es un paso fundamental. Pero una vez que uno las reconoce y ya sabe qué letras son, eso aún no es leer tampoco: “No, no, no, falta, falta, todavía falta. A mí me falta. Faltan... la mitad. O

---

<sup>125</sup> Pueden verse en el **Anexo II**.

sea, las letras que no conozco... Yo te puedo nombrar algunas... [Señala algunas en el texto de la historieta] Esta no la conozco y esta tampoco... Eh... Esta tampoco, esta tampoco... Después eh... Esta tampoco... Esta tampoco... Después esta, esta, esta, esta y esta, sí. Esta tampoco la conozco” (15.01.2013).

Gabriel responde desde su proceso de aprendizaje: todavía le faltan, le falta aprender la mitad de las letras. Al volver a preguntarle qué es leer, responde: “Leer, todo completo. O sea, agarrar, vos escribís, ponés todas tus cosas y yo tengo que aprender, sin que nadie me sople. Es así. Si no, para qué vengo a la escuela y me dedico a abrir puertas de taxis” (15.01.2013).

Leer por sí mismo, leer con autonomía sin que nadie le diga lo que dice, leer “todo completo”. Entonces, le recuerdo que en la escuela, muchas veces se abría el diario y él decía: “‘Acá dice 30 por ciento de descuento’ todo completo. Todo completo vos ya lo sabías leer...”. Gabriel afirma. Sigo la idea: “Ahí era verdad, vos sabías que ahí decía ‘30 por ciento de descuento’, o sabías que ahí decía ‘Telecentro’ o sabías que ahí decía ‘Coto’...”. Gabriel afirma. Sigo: “Ahí lo leías todo completo”. Vuelve a afirmar. Le pregunto entonces cuál es la diferencia entre eso y lo que me estaba diciendo en relación a “leer completo”. Él responde: “Eh... Hay mucha diferencia. ¿Cuál es la primera diferencia? Que por lo menos uno se guía por los carteles de donde vos trabajás. Vos ves una letra y enseguida tenés que leer esa letra, si no la sabés, bueno, sos un burro. Es así” (15.01.2013).

Para Gabriel, las estrategias lectoras propias de la vida en la calle o en el trabajo, el guiarse por los carteles, *no es válido como saber*. Él diferencia entre saber de memoria qué dice un texto o deducir por contexto, de leer con autonomía decodificando letra por letra. Lo importante para él es “leer la letra”, si no, se es “un burro”. El conocimiento válido para él es el que se transmite en la escuela, vinculado al *culto a las letras*. Le contesto que él puede “leer completo” a veces aunque no sepa “letra por letra”, y que a veces puede saber las letras pero no leer completo, le pregunto cómo ve eso y él responde demostrando que lo duda: “Mmmhhh... Medio complicado. Hay que saber mucho para leer todo rápido, no sé” (15.01.2013).

Gabriel asocia la lectura a un *alto grado de saber*; para él, la realización de anticipaciones por el contexto no es parte de “saber leer”. Al darle un ejemplo a partir de un registro de observación, se da el siguiente diálogo:

**SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN CON GABRIEL, 15.01.2013**

M: Porque por ejemplo acá [Le muestro una parte de la historieta “Gabriel y el mundo de la escuela”], el primer día que yo te conocí, cuando yo te dije “¿Sabés qué dice acá?”, vos empezaste a decir letra por letra, a tratar de ver cuál era la letra, y yo te dije “Es un jugador de fútbol” y vos me dijiste “Ah, Riquelme, dice”.

**G: Sí, pero ese ya lo sabía ese nombre.**

M: ¿Cómo lo sabías?

**G: Lo sabía porque estaba escrito. No hacía falta que me diga. Ya lo sabía, no lo quería decir, pero bueno, lo dije.**

M: Lo sabías completo.

**G: Sí.**

M: ¿Y dónde lo habías aprendido?

**G: En una página de diario. O sea, en la primer página, un jugador grande y estaba escrito “Riquelme”, ya sabía.**

M: Aprendiste que ahí decía “Riquelme”, ya sabías reconocer que ahí decía “Riquelme”.

**G: Sí, es verdad.**

M: Y después, el día que vos escribiste, que hicimos la entrevista y escribiste el nombre de los diarios que repartías, vos todo el tiempo decías “No me acuerdo, no me acuerdo, quiero acordarme y no me acuerdo”. Como si leer o escribir fuera acordarse todo de memoria. ¿Cómo lo ves eso?

**G: [Segundos de silencio] Eso es lo que uno no entiende en la vida. A veces te cuesta leerlo casi todo. Vos podés creer que en uno dice “Olé”, en otro dice “Ámbito”, en otro dice “Clarín”, en otro dice “Popular”, en otro dice “Tiempo”, en otro dice... Eh... ¿Cuál me falta? “Cronista Comercial”. Te cuesta, te cuesta.**

Para Gabriel, el conocer palabras de memoria, el tener “palabras seguras”, el haber podido dar sentido al nombre del jugador de fútbol no es válido, “no es leer porque ya lo sabía”. Él considera que “leer convencionalmente” es otra cosa. El mundo válido es el de las letras que hay que reconocer. Este mundo es el que él demanda a

la escuela y es el que la escuela le devuelve, en muchos casos, como estrategia de retención, para lograr su continuidad respetando su demanda.

### 9.2.2.2. Ideas acerca de cómo se aprende a leer y escribir en el contexto escolar: que las letras entren en la cabeza

En las frases anteriores ya ha aparecido la idea en Gabriel acerca de que debe “aprender, sin que nadie le sople” y que “hay que saber mucho para leer todo rápido”. Frente a la lectura de la historieta: “Gabriel y el mundo de la escuela”, Sección “Esta letra no la vi”, le pregunté a Gabriel qué era para él “ver las letras”. Al responder, muestra que su visión del aprendizaje está ligada a que “todas las letras entren en la cabeza” y a que hay que “acordarse todas de memoria”: “Hay muchas que no las sabía. La ‘be larga’, la ‘i’, la ‘ve corta’, la ‘ce’... Hay muchas letras que no me entraban. O sea, bueno, en mi cabeza no entraban casi todas las letras. Y ahora una por una entran casi todas, faltan solamente las consonantes. O sea, faltan todavía. Las consonantes serían... Si las tengo que nombrar una por una, creo que me acuerdo dos nada más. Después las demás... Estas por lo menos me las sé todas: la ‘a’, la ‘o’, la ‘e’, la ‘i’, la ‘u’... Me faltan las demás.” (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

Gabriel explicita el “sistema” para aprender a leer y escribir, que involucra entrar en la lógica del contrato didáctico, aceptando las reglas que el mismo requiere: comportarse como el “alumno ideal”. En palabras de Gabriel:

La manera es... Usar la mente es lo primero, usar el cariño y el respeto a la maestra es otro, nunca faltarle el respeto a la maestra. Si vos le faltás el respeto a la maestra... Yo por lo menos nunca le falté el respeto a nadie. Es así. Hay algunos que se pasan de raya, no quieren leer, no quieren aprender, no quieren ir para adelante, no quieren estudiar en otro colegio... Yo sí, yo lo necesito. [...] No es así tan, tan complicado: que tenés que hacer esto, que tenés que ir al colegio, que tenés que comportarte bien, que si sos buen alumno vas a poder pasar de grado, todo un sistema. (Ídem)

El “pensar”, el “respeto y cariño” a la maestra, el “comportarse bien”, el “ser buen alumno”, son ideas fuertes que él ha construido como condición del aprendizaje. El pensamiento y la conducta ligados a los méritos escolares, “todo un sistema”. Se vislumbra una idea fuerte vinculada a que el que no aprende es porque no quiere,



porque no pone voluntad. Y también la importancia de sostener la presencia, la continuidad: “Encima, ahora están todos de vacaciones, pero una vez que empiecen las clases no voy a faltar ni un día. Muchas faltas, muchas faltas, así nunca voy a aprender. Y bueno...”. (Ídem)

Gabriel parece sostener la idea de la necesidad de *establecer un contrato didáctico con el docente* para ser aceptado como alumno como condición para aprender a leer y escribir.

Al preguntarle si él sentía que necesitaba al maestro más cerca todo el tiempo para aprender más rápido, afirmó:

Sí. Es así, si no, nunca voy a aprender. Y yo quiero aprender, no quiero jugar a las bolitas. Para eso, juego a las bolitas y no aprendo nada. No es así. Yo quiero aprender lo más rápido posible. No estar más dedicándome a abrir las puertas de los taxis. Quiero salir de la calle.

¿Cómo sería? Que venga un maestro, que se siente al lado mío y me enseñe. Directamente, que me enseñe todas las le... casi todas. Y ahí puede ser que yo aprenda a leer. Tiene que decir: “Mirá, ¿vos querés que yo te enseñe a leer y escribir?”, y yo le tengo que decir que sí. “Bueno, vos ponete al lado mío, sentate al lado mío que yo te voy leyendo las hojas y vos las vas a ir repitiendo”. Ahí puede ser que yo aprenda. Eso a mí me ayuda mucho, no sabés cómo me ayuda, ¡ja! Un pan de dios si me ayudaran a mí así, pero bueh. [...] Y ese día, la primera vez que vos viniste que te sentaste al lado mío, yo tenía ganas de seguir. Necesito que alguien esté a mi lado, no que le den tareas a otro y a mí me dejen descartado. (Ídem)

La figura del *maestro a su lado en forma permanente*, con dedicación exclusiva hacia él es central desde su visión acerca de cómo aprendería más rápido y mejor. El docente es el que enseña, muestra, lee, para que el estudiante *repita* y *aprenda*. El estar a su lado como sostén psíquico, para que no se sienta “descartado”, para que lo motive a seguir. Gabriel sostiene la idea fuerte acerca de la relación personal docente-alumno para el aprendizaje, estando ausente la idea de que el mismo pueda darse a partir de la interacción con otros compañeros.

A lo largo de la sesión de retroalimentación, al preguntarle si para él el aprendizaje de la lectura y la escritura estaba ligado a la memoria, respondió nuevamente afianzando esa idea pero remitiendo a la necesidad de tener a alguien al lado:

No, no es solamente la memoria. Yo necesito que alguien esté a mi lado, que se siente conmigo, que me diga: “¿Vos querés aprender lo más rápido posible? Te sentás al lado mío y de ahí no te movés hasta que terminen las clases”. No que esté

ocupado con los otros alumnos, no es así. Y a mí me dejan de lado, para eso hago de cuenta que no tengo maestro. Antes, cuando yo entré por primera vez al colegio, siempre la maestra se sentaba al lado mío y me decía “Quédese ahí, quédese ahí, quédese ahí”, ahora todos los alumnos, lo atienden más a ellos que a mí, hago de cuenta que no existo, la atiende a la chica nueva, la atiende a la Vivi, ¿y yo qué? Me parece que ellos quieren terminar primero que yo. (Ídem)

Gabriel explicitó la necesidad de un vínculo afectivo y cercano con la persona que le enseñe, que esté a su lado y lo acompañe en el proceso permanentemente. Comentó que en la primera experiencia de educación de adultos, la maestra estaba con él todo el tiempo, pero dejó porque personas de su entorno “le llenaban la cabeza”, convenciéndolo de que no aprendería nada:

La maestra estaba al lado mío, hasta que yo dejé. No sé por qué habré dejado. Si yo quería podía seguir, pero no. Me llenaban la cabeza por otro lado, y bueno. Los de ahí, donde estoy viviendo ahora. Me decían “No, no vayás al colegio que no vas a aprender nada, que no es para vos, que esto, que lo otro”. Que era para todos los que estaban ahí adentro... (Ídem)

Podemos preguntarnos: ¿cuánto habrá creído Gabriel acerca de estas afirmaciones? ¿Cuánto se le habrá “hecho carne” la idea de que la escuela no era para él? ¿Cuánto habrán contribuido construir una *imagen desvalorizada de sí mismo*?

### **9.2.2.3. Ideas acerca de sí mismo como aprendiz: de no ser nada a avanzar en la vida**

Al preguntarle si le gustaba contar su historia, Gabriel respondió desde el dolor y la esperanza a la vez, dando cuenta de un proceso de aprendizaje del “no saber nada” a saber sobre su derecho a la educación y sobre sus posibilidades de aprender:

Más o menos. Hay cosas que duelen y cosas que no duelen. Todo se aprende a vivir. Y hay cosas que sí se aprenden y cosas que no se aprenden. Por ejemplo eh, leer, escribir y firmar era un derecho... No sabía que en el mundo me iban a enseñar a leer y escribir... No sabía nada de mi vida. Así que... y ahora lo sé. Yo tampoco sabía que fue el padre Mugica, fue, fue asesinado en la época que hubo los militares... No sabía nada. Nadie me contó de nada. Yo sé que había un padre Mugica acá que hacía el curso, que... vinieron los militares no sé en qué año fue y lo acribillaron al pobre. Nada más. Por eso es que acá se llama eh, el padre Mugica, y es toda gente que lo extraña, gente que lo quería. Muchísima gente lo quería, por eso está ese comedor ahí, era de él. (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

Frente a la lectura de la historieta: “Gabriel y el mundo de la escuela”, Sección “Esta letra no la vi”, Gabriel se rió y dijo: “Esta letra no la vi, bueh. Sí. Bueno, a mí me costaban las letras, así que no puedo decir nada. Mucho no avancé pero bueno, todo me llevo por las letras que aprendí con la señorita, si no, no era nada” (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013).

El “saber las letras” se contrapone con “no ser nada”. Una vez más, la sacralidad a las letras: “Todo me llevo por las letras que aprendí”. Si no, se es “un burro”, “un desastre”, “un descarte”. Gabriel menciona con fuerza también el haber aprendido que leer y escribir era un derecho.

Tras la lectura de la historieta “Gabi escribe como sabe”, le pregunté si se acordaba de ese día. Me respondió que sí. Tras la lectura de su frase “soy un desastre” dijo:

Es verdad porque algunos los sé y algunos no lo sé. Ahora por lo menos yo sé lo que es *Tiempo*, sé lo que es *Clarín*, sé lo que es *Nación*, sé lo que es *Ámbito*, sé lo que es eh... Los diarios que uno reparte en la vida. Antes no sabía nada, ahora sí. Sí, hay algunas que no me salían y otras sí. (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.01.2013)

Su imagen de sí como aprendiz se vincula con la dificultad, lo costoso, el avance lento. Pero existe un reconocimiento de cierto aprendizaje, haber pasado del “no saber nada” a “saber algunas letras” y también saber reconocer los diarios que reparte.

Gabriel posee una fuerte representación de que el que no se alfabetiza es porque no quiere. En cuanto al papel que le da al deseo del que aprende en la alfabetización mencionó:

Leer y aprender. Todo lo mismo. Una cosa aprender y otra cosa es leer. Es importante en la vida. No había forma de... ¡Ja! No entraba nada... ¡Ja! ¡Esta letra grande no le daba bola!

No le di bola y... yo mismo me puse de acuerdo, porque si le daba bola, es como... porque no querés aprender. No querés aprender tu nombre, no querés aprender a firmar, no querés agarrar un diario y leer, no querés... En tu vida querés estar tirado en un pozo. No, no es así. Si te quedás un día en un pozo, olvidate que vas a aprender a leer y escribir. Vas a quedar en la nada. Y cuando te agarren de vuelta te van a decir: ¿podés firmar acá? Y qué... qué vas a poner, tu nombre. No es así. ¡Ja! (Entrevista autobiográfica, 03.07.2012)

En la expresión de Gabriel aparece la culpa y la responsabilidad si uno no aprende. El que no aprende es porque no tiene deseo, porque “no da bola”, porque no quiere, porque prefiere quedar “tirado en un pozo” y no “salir adelante”. A pesar de que reconoce como aprendizaje que leer y escribir constituyen un derecho humano, esta idea convive con otra arraigada acerca de la voluntad individual para avanzar en dicho aprendizaje: “Si no se aprende es porque no se quiere”. Estas ideas serán retomadas en las **conclusiones** en articulación con la reflexión sobre procesos de construcción de demandas por más y mejor educación.

### 9.3. LAS IDEAS DE LAS DOCENTES SOBRE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y SOBRE SU ENSEÑANZA

*“Nosotros también tenemos metido adentro una idea de escuela, de docente, de sujeto, que debemos modificar. Tenemos que generar el deseo, habitar el deseo, pero muchas veces los docentes no lo habitamos, y lo primero que tenemos que hacer es recuperarlo nosotros.”*

ORIENTADORA PEDAGÓGICA en una reunión para la organización del Simposio de EPJA en el Congreso Metropolitano de Formación Docente, octubre de 2012.

Desarrollaremos en el presente apartado las ideas que las docentes han manifestado a lo largo de la investigación acerca de la lectura, la escritura, su enseñanza. Algunas de ellas se han puesto en cuestionamiento a partir de los intercambios promovidos y la experiencia compartida dentro y fuera del aula, aunque muchas otras aún permanecieron como núcleos muy potentes, conviviendo ideas *nuevas* con las *viejas*. Ello da cuenta de la necesidad de trabajar el cambio conceptual en los propios educadores, al momento de transformar prácticas alfabetizadoras, para poder salir de los posibles *laberintos de enseñanza*. Ello plantea el desafío de repensar la formación de educadores de jóvenes y adultos, lo que será retomado también en las **conclusiones**.

#### 9.3.1. Un pedido de ayuda frente a la alfabetización inicial de personas adultas: “No sabemos qué hacer”.

A lo largo de la investigación, ha sido muy significativa la idea de *falta de herramientas o recursos para poder enseñar a leer y escribir* a las personas que

recién se inician por parte de las docentes. Este ha sido uno de los motivos por los cuales se ha pedido el trabajo de investigación en el centro seleccionado. En palabras de las educadoras:

**ENCUENTRO DE PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, MIÉRCOLES 23 DE MARZO DE 2012**

Julieta, la docente de Gabriel dice: “Cuando entró Gabriel no sabía escribir su nombre ni diferenciaba letras de números. Estaba anulado. No reconocía etiquetas tampoco”. Cuenta que ella, junto con su compañera, empezó a trabajar desde el reconocimiento de las vocales y la vinculación de palabras con imágenes.

JSG: “Hay un avance y retroceso permanente, depende del día. No sabía su nombre y ahora sí, pero no su apellido. Para el trabajo con el nombre la repetición fue constante, yo todos los días le hacía copiar /YO ME LLAMO GABRIEL/ y así lo aprendió. Los diarios sí los reconoce y los lleva al aula, circulan permanentemente en el aula y yo los uso mucho para trabajar con él. Si falta tres días, por ejemplo, trae los diarios de los tres días y los apila por día. Yo me veo limitada cuando tengo que pensar actividades. Me aburro y tengo miedo de que él también se aburra. Yo no sé cómo ayudarlo a veces y sería genial que vos vinieras y nos pudieras ayudar en eso. Hay un interrogante que no podemos resolver o desentrañar y es qué le pasa a él con la lengua escrita, necesitamos ayuda para eso”.

En el fragmento anterior se plantea por parte de la docente la “limitación para pensar actividades”, el “no saber cómo ayudarlo”, el “aburrimiento” frente a ello, el miedo a que Gabriel mismo se aburra, la “necesidad de ayuda” de alguien externo para sortear estas dificultades, frente a no querer que él abandone. También evidencia una visión fuerte de la alfabetización ligada a la “enseñanza de letras”, la “copia de letras y palabras” y a la “repetición” como estrategia de enseñanza. Es decir, aquí parecieran entrar en consonancia la propuesta de las docentes y las demandas de Gabriel, tal vez reforzándose mutuamente. Se expresa una modalidad de enseñanza

que da “centralidad al reconocimiento de letras, a la repetición y la copia” del nombre como estrategias para que Gabriel aprendiera desde su llegada al centro educativo. Es decir que, más allá de que hubiese sido una demanda de Gabriel, ciertas ideas de las mismas docentes eran consistentes con ella.

En las reuniones con las docentes, preparatorias del Simposio de Docencia e Investigación que llevamos a cabo en diciembre de 2012 en el marco del Congreso Metropolitano de Formación Docente, realizamos un recorrido por diversos registros en los que figuraban sus ideas acerca del proceso de Gabriel, la enseñanza, el aprendizaje, y cómo la investigación impactaba en sus modos de ver la realidad: en el pensar, en el sentir o en el hacer. Aparecieron frases muy significativas en las docentes en relación a no saber cómo intervenir, a la falta de herramientas, como por ejemplo:

A mí me pasaron un montón de cosas, porque yo empecé con Gabi el año pasado, y el año pasado, ¡claro! Imaginate la cantidad de dudas... Sola, imaginate la cantidad de dudas que me surgieron. [...] Es como que yo me sentía anulada y aburrida en un montón de repeticiones, sentí por muchos momentos que no estaba apta para semejante desafío, que me faltaba estudio, que me faltaba investigación, que me faltaban herramientas, que había situaciones en las cuales por ahí yo no comprendía, y que no tenía como un tiempo para sentarme a pensar determinados ejes a cumplir o a llevar o a probar determinadas herramientas. (Simposio de Docencia e Investigación, 2012)

Tal vez, la misma sensación de “no saber qué hacer”, la “visión empobrecida de sí como docentes”, las dudas, la soledad, la sensación de “nulidad”, hayan llevado a las educadoras a tomar lo que Gabriel pedía como camino posible, como veremos a continuación.

### 9.3.2. El *culto a las letras*: ¿el huevo o la gallina?

Realizando un análisis retrospectivo de los registros de observación del aula, pudimos vislumbrar en algunos de los dichos, propuestas de actividades e intervenciones de las docentes una *concepción de la escritura como un código a ser enseñado mediante la copia, la repetición, la identificación de las letras y sus sonidos*. Veamos algunos ejemplos que ilustran lo anterior:

**REGISTRO 1 (LUNES 28 DE MAYO DE 2012)**

Gabriel está buscando en el diario palabras que empiecen con la letra “r”. Se acerca una de las docentes y me pregunta:

D: ¿Cómo lo ves? ¿Estoy encarando mal?

**M: Lo estás encarando de una manera, que es enseñar cada letra, su sonido y su unión.**

D: ¿Y entonces?

**M: Hay otra manera que es conocer lo que él ya sabe, partir de leer y escribir de entrada...**

D: ¡Ah! ¿Como hacía el año pasado?

Me muestra su cuaderno y veo actividades de copia de la oración /YO ME LLAMO GABRIEL/ cada día que comienza, actividades de identificación de letras iniciales de dibujos, de seguir la línea punteada de distintas letras, de identificación de las vocales entre muchas letras. Se van presentando las letras: tiene una fotocopia por letra, dibujada en relieve para seguir con el dedo la dirección, unir con puntos, encontrar palabras que empiecen con ella.

Uno de los estudiantes le pide ayuda y la docente va hacia él. La conversación se interrumpe.

Yo ingresaba al centro con la idea fuerte de la lectura y la escritura como prácticas del lenguaje que son objeto de enseñanza de una didáctica constructivista en contextos reales y significativos, pero al comentar parte de esta perspectiva con la docente frente a su duda acerca de cómo se estaba interviniendo desde la voluntad de hacer lo mejor para que Gabriel aprendiera, ella interpretaba que lo que yo proponía era consistente con la modalidad de enseñanza implementada el año anterior. Al ver el cuaderno de Gabriel de dicho año me encontraba con propuestas de actividades de copia y repetición del nombre, repetir series de letras, unir con puntos para formar las letras, seguir la dirección de la letra con el lápiz; todas actividades que respondían a una *visión perceptivo-motriz del aprendizaje de la lectura y la escritura*. La docente me mostraba que planificaba desde el Diseño Curricular de Primaria Común, cuya perspectiva es la de prácticas del lenguaje, pero lo que yo observaba como

propuestas de aula no se correspondían con dicha perspectiva. Comenzaba a pensar que estábamos en mundos de sentido muy diferentes y que la investigación planteaba el desafío de comenzar a construir un modo común de pensar la enseñanza de la lectura y la escritura.

Las primeras intervenciones en el aula, como hemos visto, tendían a la *asociación perceptiva*, dando *centralidad al reconocimiento de letras*. Frente a mis intervenciones espontáneas que promovían la búsqueda de pistas y anticipaciones en los textos, la reflexión acerca de las relaciones entre oralidad y escritura (como por ejemplo, “dónde decía aquello que se sabía que decía” a partir de la lectura de un texto por parte de la docente), las intervenciones de las mismas docentes muchas veces contradecían mi propia intervención, desde la idea de que el *modelo era necesario para poder leer*, es decir, se promovía la *asociación de idénticos para encontrar el texto correcto*. Veamos algunos ejemplos:

**REGISTRO 3 (LUNES 4 DE JUNIO DE 2012)**

La docente trae un cuento de Peter Pan. Le dice a Gabriel si se anima a buscar palabras que tengan la “i” de su nombre, o a ver si reconoce alguna otra palabra.

Tras varios intentos de descifrado, le propongo a la docente ver si quizás puede identificar dónde dice “Peter Pan” con las pistas del texto y lo que él conoce, a partir de la lectura.

D: Probemos. Pero se lo tengo que escribir en el pizarrón. Si no, no va a poder. [Escribe /PETER PAN/ en el pizarrón]

**REGISTRO 26 (MARTES 2 DE OCTUBRE)**

La docente trae un texto acerca de la historia de los canillitas: “Los canillitas, personajes que hicieron historia”.

D: ¿Leemos?

**G: Sí.**

D: “Los canillitas, personajes que hicieron historia...” [Gabriel escucha y asiente en forma permanente. Al finalizar la lectura, la docente va a buscar algo



al armario y me dice que yo intervenga como quiera]

M: ¿Te das cuenta, Gabi, dónde está escrito “canillita”?

Vuelve la docente y antes de que Gabriel pueda responder le dice: “Mirá, te la escribo acá en el pizarrón”.

Mis intervenciones en muchos momentos “entraban en choque” con las de las docentes, ya que ambas estábamos actuando desde distintas perspectivas teóricas. Mi propuesta se orientaba por la intención de que Gabriel pudiera realizar análisis internos de los textos a partir de saber cuál era el contenido de los mismos. Las docentes, al escribirle la palabra solicitada en el pizarrón, le otorgaban un modelo en el pizarrón para que “mirara” y buscara su idéntico en el papel. No parecía existir hasta ese momento en la concepción de enseñanza de las docentes la posibilidad de que Gabriel pudiera realizar anticipaciones o interpretaciones coordinando información verbal y escrita, apoyándose en las marcas gráficas para reflexionar acerca de dónde decía un texto que sabía estaba allí escrito. Para ellas, él necesitaba el modelo para cotejar, lo que transformaba la propuesta de reflexión acerca de la escritura en un *ejercicio de copia, un ejercicio perceptivo de identificación de idénticos*. Las propuestas de presentación de las letras, búsqueda de palabras que empezaran con dichas letras, copia de las palabras encontradas, sopa de letras, remitían a la atención, la memoria, la copia.

Las dudas acerca del proceso de Gabriel que muchas veces compartíamos en diversos intercambios, denotaban esta *concepción asociativa perceptiva de la escritura y la lectura*, como se ilustra a continuación:

#### **REGISTRO 6 (MARTES 12 DE JUNIO)**

Conversamos con la docente una vez que los estudiantes se van.

D: Hay cosas que no puedo entender... ¿Por qué Gabi, si busca palabras con “a” e imágenes que empiecen con “a”, no la reconoce después, no la retiene, no la puede unir en una sílaba? ¿Por qué si todo el año pasado trabajamos con su nombre, no reconoce todavía las letras y las vocales?

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO)**

La docente me dice, al salir del centro: “El año pasado trabajé mucho con él, primero con su nombre como totalidad y después bajando letra por letra para ver cómo estaba compuesto. Por eso yo te quise acaparar, para ver si nos podías dar una mano, decir ‘sigan por ahí’ o ‘me parece que esto no va’...”.

**REGISTRO 25 (LUNES 1 DE OCTUBRE)**

Volvemos con la docente en el auto tras la clase, hablamos de Gabi, de que quizás esté en una transición entre el nivel presilábico y el silábico. La docente dice: “Mi único objetivo con él este año es que reconozca las vocales”.

Las expresiones anteriores dan cuenta de la consistencia entre las ideas de la docente y las de Gabriel con respecto al aprendizaje de la lengua escrita: “conocer las letras, conocer sus sonidos, saberlas de memoria, retenerlas, juntarlas en sílabas”, como intervenciones suficientes para la apropiación de la escritura. En uno de nuestros encuentros de reflexión reaparecía con fuerza la importancia de la “repetición”, la “copia”, el “conocimiento de las vocales”, la “incorporación de los sonidos”, la producción “correcta de textos sin comerse letras”:

**SEGUNDA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 24 DE OCTUBRE DE 2012)**

JSG: Hace dos años que trabajamos con él y hay letras que todavía no conoce. Trabajamos con vocales, con su nombre, con los días de la semana... Desde el año pasado hay algo que es repetitivo que es escribir la fecha, el nombre, el apellido y las vocales. Y eso no quita que no las incorpore y que no se equivoque en el nombre... Están todas las letras pero mezcló. Hace dos años que viene trabajando con buscar palabras que empiecen con la primera letra de su nombre, qué se yo, cuando veíamos la “pe” no nos quedábamos solo con palabras que empezaran con “pe”, le pedíamos buscar palabras que empiecen con la “pe” y la “a”... Y es como que las va incorporando ahora que tiene un proceso en el que tiene que escribir. Porque el año pasado no había ningún tipo

de lógica, no es que si la palabra era cortita escribía poquitas letras o si era muy larga ponía muchas... Primero empezó en diferenciar letras de números... Mucho tiempo estuvo copiando su nombre sin poder copiarlo bien. No podía ni siquiera copiar bien lo que estaba escrito en el pizarrón. Pasó mucho tiempo hasta que él pudo copiar bien del pizarrón. Incluso hoy día a veces se distrae alguna letra, pero ya no se pierde tanto como antes, antes tenía que estar muy atento porque si se perdía ya no sabía desde donde retomar. Y a veces también se equivoca y se come alguna letra... Ahora más veces se da que pone las vocales que tiene la palabra, se da más frecuentemente que empieza a incorporar algo del sonido que tiene esa palabra, por lo menos en vocales.

Los dichos anteriores dejan entrever la idea de una relación lineal entre el “ver la letra, retenerla” y luego poder “unirla en una sílaba”, el “repetir” para poder apropiarse de las letras o el nombre, el “bajar las letras” para ser aprehendidas, la *enseñanza de letras aisladas que luego se unirían en sonidos compuestos*, el “copiar, el atender, el incorporar el sonido de la palabra”. Y la gran pregunta: “¿Cómo es que Gabriel así no aprende?” Ello hacía que la docente se planteara como objetivo del año, como base para el posterior avance en la alfabetización, que Gabriel reconociera las vocales, las identificara, las conociera de memoria. Pero al mismo tiempo, la idea de “no encontrar el punto”, de no saber cómo intervenir, seguía vigente: “Yo sabía desde el año pasado que no había encontrado el punto... Era mi primer adulto, y encima difícilísimo. Entonces, yo leí, busqué un montón de cosas, no me quedé con una misma situación sino que probé determinadas cosas”, decía la docente. Ello permitió probar algunas de las intervenciones que intentaban ir “más allá de las letras” y que fueron provocando algunos puntos de inflexión en las educadoras, como trabajaremos en el próximo apartado.

### **9.3.3. Puntos de inflexión: algunos movimientos en las visiones de las educadoras, consensos y disensos.**

A medida que avanzaba el año y se implementaban asistemáticamente algunos intentos de *pensar la escritura, hacer uso y reflexión sobre ella*, como se ha

detallado en el capítulo anterior, se fueron produciendo algunos *puntos de inflexión en las docentes*, cierta toma de conciencia acerca de otras posibilidades de interacción con la lengua escrita. Aquí algunos ejemplos:

**REGISTRO 6 (MARTES 12 DE JUNIO)**

Conversamos con la docente tras el relevamiento fotográfico del barrio, una vez que los estudiantes se van.

D: Ayer fue la primera vez que buscó una pista, cuando preguntó si era la [letra] que estaba en “siete”. Me di cuenta por primera vez lo importante que eran los carteles.

**REGISTRO 7 (LUNES 18 DE JUNIO DE 2012)**

El grupo está trabajando en la escritura de sus autobiografías, menos Gabriel. Conversamos con la docente sobre la importancia de las reescrituras, tal como lo hace cualquier escritor. Le pregunto si no pensó que tal vez Gabi podía escribir su propia autobiografía a través del dictado a un otro, que el escribir a través de otro también es considerado escritura. Me dice que no lo había pensado, y que le parece interesante como propuesta.

**REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)**

Al irnos en el auto, conversamos sobre la clase y la docente me dice: “Hoy te hice participar a vos porque el otro día me dijiste algo que yo nunca había pensado, que Gabi pudiera participar también aunque no sepa escribir. Y como él ya formó un vínculo con vos, me animé. Antes yo te dejaba escribir tus notas y eso, pero me pareció que estaba bueno...”.

**REGISTRO 10 (MARTES 3 DE JULIO DE 2012)**

Le comento a la docente la posibilidad de hacer la autobiografía de Gabriel, grabándolo y transcribiéndolo, y que lo conversamos ayer con la otra docente.

D: Me parece genial, nunca lo había pensado. Ahora íbamos a hacer que él me dictara a mí las consignas de ayer.

Son significativos en los fragmentos anteriores el “darse cuenta” de la “importancia de textos de referencia en el aula para la búsqueda de pistas” para la interpretación y producción de otros textos, la posibilidad de “dictado al otro” cuando aún no se escribe convencionalmente, la importancia de que Gabriel participara en ciertas actividades que se le proponían al grupo aunque aún no supiera escribir por sí mismo, como la posibilidad de elaborar su autobiografía a través de otro.<sup>126</sup>

Tras la primera sesión de retroalimentación, en la que compartimos y comparamos los registros vinculados a Gabriel y el mundo de la escuela y Gabriel y el mundo del trabajo, se produce un punto de inflexión muy fuerte: las docentes mencionan que la “letra por letra no va más”. A continuación algunos fragmentos significativos:

**REGISTRO 21 (MARTES 4 DE SEPTIEMBRE)**

Se suspenden las clases por una falla de la llave de la puerta, no se pudo abrir el comedor. Vamos juntas con la docente a la parada de colectivo para regresar a nuestras casas. La docente me dice que le da pena, porque justo hoy traje material sobre la historia de los canillitas, los primeros canillitas, cómo surge el nombre “canillita”, para trabajar con Gabriel.

D: Creo que es por acá, que el letra por letra ya no va más... Y Gabi trajo una carta sobre la historia de otro canillita de allá, ahora la leemos en el colectivo...

Me dice que piensa que tal vez Gabriel necesite más el uno a uno, que le va a decir a la otra docente de trabajar con él más apartado y exclusivamente: él se siente fácilmente abandonado y se ofende. Hablamos de que hay que negociar entre lo que pide y lo que uno quiere trabajar, porque si se ofende, se va.

<sup>126</sup> Recordemos que esta propuesta posibilitó la realización de la entrevista autobiográfica que es parte del análisis constitutivo del capítulo 5.

**SEGUNDA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 24 DE OCTUBRE DE 2012)**

BA: Hay que pensar intervenciones que no sean volver a la letra.

JSG: La letra, ¡basta! Letras solas no. Es buscar herramientas donde podamos aplicar el conjunto de palabras. Ver que empiece a reconocer donde está escrito, por ejemplo, “peso” en el billete. Lo que sí se necesitan son más recursos que no sean repetitivos, buscar recursos que sean creativos.

Estamos tratando también que trate de escuchar... “Ya escuchaste esta, ya escuchaste esta...”. Pero es como que te queda corto...

M: Me parece que ahora empezó una etapa en la que se anima a escribir solo; antes no se animaba. Una etapa en la que él busca referencias de las palabras escritas en la pared o en el diario... como el otro día, que escribió “cartero” y se basó en “cartera” para escribirla. La buscó en su carpeta y la copió tal cual. Y le dijimos: “Si copiás tal cual, va a decir lo mismo: ‘cartera’, y vos querés escribir ‘cartero’”. Y entonces él dijo: “Ah, tengo que cambiar la última”, y escribió la “o” y le quedó “cartero”. Este tipo de intervenciones lo ayudan a *pensar la escritura*.

JSG: Claro, a pensar cómo funciona.

BA: Claro, y lo que tiene que desentrañar es eso: cómo funciona.

M: Qué es lo que la escritura representa de la lengua oral.

Comienzan a producirse ciertos *movimientos en las intervenciones docentes*, algunos *intentos de ir más allá de las letras*. Las docentes se apropian de esta nueva concepción que íbamos discutiendo y compartiendo. Sin embargo, estos intentos muchas veces se entrecruzan o conviven con las ideas arraigadas acerca de la lectura y la escritura ya detalladas anteriormente, lo que es parte de todo proceso constructivo. En el mes de septiembre de 2012, propongo a las docentes armar un cuaderno de palabras conocidas, palabras referentes que Gabriel pudiera usar como apoyatura para escribir nuevas. Esto es aceptado por ellas y comienzan a

implementar la propuesta. Lo hacen de la siguiente manera, lo que ilustra esta *convivencia entre ideas arraigadas y las nacientes* a partir de los puntos de inflexión:

**REGISTRO 22 (LUNES 10 DE SEPTIEMBRE)**

La docente me dice que van a empezar a trabajar recuperando todo lo que Gabriel ya sabe leer y que me va a pedir que trabaje con él. Se dirige a él:

D: Gabi, vamos a trabajar reconociendo en el diario todo lo que sabés leer, todo lo que sabés y acompaña una imagen.

Escribe en el pizarrón de Gabriel:

HOY ES LUNES 10 DE SEPTIEMBRE

1. BUSCAR EN EL DIARIO LAS PALABRAS O IMÁGENES QUE PUEDO LEER.

Las docentes aceptan la propuesta de comenzar a trabajar desde palabras referentes para Gabriel, palabras conocidas que pudieran servir de apoyo para la escritura de nuevas palabras. Desde la perspectiva constructivista de enseñanza, las palabras referentes son fuentes de información que se construyen a lo largo de las situaciones didácticas a propósito de actividades con sentido que se van desplegando en el aula. Esas palabras las escribe el docente para que se conviertan en fuentes fiables y remite a ellas constantemente para que los sujetos se familiaricen. Las palabras deben ser estables para los estudiantes, para poder recurrir a ellas como fuente de escritura de nuevas palabras. Pero la docente le pide a Gabriel reconocer en el diario lo que él ya sabe leer y agrega también “lo que acompaña una imagen”. Como ya hemos desarrollado, en forma recurrente a lo largo del año se le había pedido a Gabriel que buscara “imágenes que empezaran con” determinadas letras, así como ahora en la consigna se pide buscar “imágenes que puedo leer”. Ello muchas veces ha obturado las posibilidades de comprensión en Gabriel acerca de qué tenía que hacer o buscar, qué era texto y qué representaba la imagen, estableciéndose por momentos *diálogos inconmensurables* entre docente y alumno. El registro anterior evidencia el intento de las docentes de promover una intervención que apelara a recuperar lo que Gabriel conocía como apoyatura para nuevas escrituras, en convivencia con sus concepciones

tradicionales acerca de la enseñanza de la lengua escrita. Si bien Gabriel se manejaba mucho por la imagen, este tipo de consignas no lo ayudaban a coordinar el contexto material con el verbal para realizar análisis internos de las palabras desde aspectos cualitativos y cuantitativos. El enunciar “palabras o imágenes” que Gabriel pudiera leer no lo ayudaba a diferenciar la escritura como sistema de representación cuyas reglas deben ser aprehendidas para poder avanzar en la alfabetización, sino que confundía texto e imagen en una vinculación irreal. Se tomaba la propuesta de recuperar lo que Gabriel ya podía leer por sí mismo como base de interpretación y de producción de textos, pero se ligaba esta intervención a una propuesta que tendía a la adivinación, mezclándose palabra e imagen como si fueran lo mismo, y no se recurría a la imagen como información del contexto que pudiera ayudar a realizar anticipaciones, siempre y cuando fuera coordinada con la información que proveía el texto.

Al discutir acerca de estas cuestiones se hicieron evidentes los *choques entre concepciones, los consensos y disensos* acerca de cómo estábamos pensando el sistema de escritura y las intervenciones didácticas. A veces, estos *choques* se evidenciaban en la práctica del aula:

**REGISTRO 22 (LUNES 10 DE SEPTIEMBRE)**

La docente me pide que trabaje con Gabriel buscando en el diario palabras o imágenes que él pueda leer. Intento que pueda apoyarse en pistas del texto para reconocer dónde dice la fecha del diario, que pueda analizar las partes.

M: ¿Con qué diario empezamos?

**G: [Señala el diario *La Razón* del miércoles 5 de septiembre]**

M: ¿De qué día es ese?

**G: Del cinco [Señala el número “5”]**

M: Sí, el cinco... ¿Qué día fue?

**G: Jueves [Señala /5 de septiembre/ y recorre con su dedo en forma continua] Jue-ves.**

M: Ese es el mes, dice “de septiembre”. Antes del “5” dice el día... ¿Cuál es?

**G: Empieza con la “eme” y la “i”.**

M: ¿Y entonces qué día será?



**G: Lunes.**

M: ¿“Lunes” empieza con la “eme” y la “i”?

**G: No, “martes”.**

M: “Martes” empieza con la “eme”, sí. ¿Hay algún otro día que empiece con “eme” igual que “martes”?

**G: Viernes.**

M: “Martes”, “viernes”... ¿Empiezan igual?

**G: No.**

M: Te podés ayudar con los días escritos en el pizarrón. Fijate cuáles empiezan con “eme”... [Señalo las tarjetas con los días de la semana, que están pegadas en el pizarrón]

La docente, quien estaba copiando el pizarrón para los demás miembros del grupo, se da vuelta y me dice:

D: No tan guiado, que diga lo que reconoce, recorte y pegue.

M: Sí, estamos tratando de ver con el diario de qué día vamos a trabajar...

Le digo a Gabriel que es del miércoles, que empieza igual que martes, y comienza a resolver la consigna planteada.

En el fragmento anterior se observa cómo una intervención que intenta que Gabriel realice interpretaciones fundamentadas en las marcas del texto, busque palabras referentes que lo ayuden a dar sentido a las nuevas, coordine información verbal y gráfica, es concebida por la docente como un “trabajo guiado”, intervención que rechaza, apelando a que Gabriel “diga, recorte y pegue”. Al final de la tarde, intento explicarle por qué yo estaba proponiéndole buscar pistas para interpretar la fecha. La docente me responde: “Gabi va a hacer el *click* solo en algún momento y va a entender todo, pero ahora le falta mucho, yo creo que le falta un montón. Y se tiene que dar cuenta solo. Es como dicen los antroposóficos, que las letras están flotando y uno las absorbe... Yo creo que Gabi lo tiene todo adentro y se tiene que dar cuenta... Ahora hay que esperar que las letras bajen, porque él ya las tiene... Cuando bajen, va a entender todo”.

Esta concepción vinculada a que las personas realizan un *“insight” en el vacío y de manera solitaria*, que se “absorben” los conocimientos de un *exterior desvinculado de la interacción con el objeto de conocimiento*, o que este “está adentro” y “sale a la luz” o esperar a “que las letras bajen” es una idea inconmensurable con la tradición

constructivista en cuanto a la concepción de aprendizaje en general y de construcción del sistema de escritura en particular a la que yo adscribía y que intentaba plasmar en el aula. Esta representación de la docente, al explicitar que los sujetos en algún momento “se dan cuenta solos”, que el conocimiento “está adentro y aparece” en algún momento, promoviendo el “entendimiento total”, invalidaba toda intervención didáctica posible desde la perspectiva que yo intentaba compartir. Es probable que la invalidación por parte de las maestras de mis propias intervenciones tuviera como origen la imposibilidad en ese momento de comprender la fundamentación de las mismas. En varias oportunidades también se dieron conversaciones con consensos y disensos, confrontándose diversas perspectivas, lo que valida la conjetura anterior. Veamos otro ejemplo:

**REGISTRO 32 (LUNES 5 DE NOVIEMBRE)**

En el camino de regreso la docente me dice que hoy se dio cuenta que no hay que pedirle las consonantes, solo las vocales, que este año es importante que él escuche las vocales porque después las consonantes vienen solas. Que hay que darle y darle hasta que se aburra y lo incorpore.

Le digo que yo no acuerdo con ello y resalto cómo él mismo se está apropiando de la estrategia “¿Hay alguna de estas que me sirva para...?” escribir otra palabra. Le digo que quizás se puede trabajar con el “¿Dónde dice?” pero con titulares de los diarios, para que sea en un contexto real, vinculado al sentido que él le da a aprender a leer. Ella dice que no está de acuerdo, que lo ve muy alejado de lo que él puede. Le digo que en realidad es exactamente lo mismo que hizo hoy, pero la información se la da una verbalmente: “Si en este título dice ‘XXXX’, ¿dónde dirá ‘X’?”.

Ella cree que no, que lo va a frustrar y le parece importante que no se frustre para que no vuelva “varios casilleros para atrás”. Pero que podemos probar y si se angustia no lo hacemos más. Me pregunta qué le quedaría en la carpeta de eso y yo le digo que en realidad es una actividad más oral, de pedido de señalamientos y verbalizaciones, pero que puede pegar la noticia que elija para recordar lo que hizo.

Quedamos en probarlo el lunes próximo.

Me dice que para ella las actividades que estuvieron buenas son como las que hicimos de pensar palabras que empezaran como “canillita”, que “hay que hacer más de esas”.

En el ejemplo anterior aparece nuevamente la centralidad dada a aprender las vocales y sus sonidos, y la idea de que luego las consonantes “vendrán solas”. Una concepción de aprendizaje ligada a la *repetición para la incorporación* y un *rechazo a propuestas más reflexivas*, por miedo a que Gabriel “se aburra, se frustre y retroceda”. En definitiva, por temor a *ir en contra de la demanda de Gabriel*. Al igual que se explicitaba en relación a tomar la demanda de Gabriel como estrategia de retención en el centro educativo y de favorecer su proceso de aprendizaje, aquí se defiende esta modalidad nuevamente para que Gabriel no se frustre y abandone o no pierda conocimientos adquiridos. Se vislumbra además una preocupación muy frecuente que responde al imaginario de lo que la escuela debe hacer: “qué va a quedar en su carpeta” como huella de enseñanza, desde la idea de que la escuela “debe mostrar un producto”. Todas estas ideas, consistentes con las que podían reconocerse en Gabriel, reforzándose mutuamente.

Los consensos y disensos se explicitaban también en las sesiones de retroalimentación. Por ejemplo, en relación con dudas y cuestionamientos frente a las intervenciones que intentaban *ir más allá de las letras*, cuyos registros analizábamos en forma conjunta. Veamos algunos ejemplos:

**SEGUNDA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 24 DE OCTUBRE DE 2012)**

JSG: La metodología que hoy en día se aplica es tan diferente a lo que él pretende de la letra por letra que espera él, y ves el concepto de la palabra y la palabra en su totalidad y a partir de la palabra y a partir del nombre y él ve ahí un todo que no logra decodificar, y eso no le pasa con los números que sí logra decodificar... No sé... eso puede llegar a frustrarlo, y no hay una explicación que yo pueda dar que no lo haga frustrar...

M: Escribir por sí mismo lo ayuda. Lo que yo veo es que el animarlo a él a escribir como sepa, escribir por sí mismo e interpretar las propias escrituras, decirle: “Bueno, ¿y hasta acá qué escribiste?”, ¿“Cómo dice”? Eso lo ayuda a establecer estas relaciones entre aspectos de la sonoridad y las marcas gráficas.

JSG: Yo veo la diferencia que hay cuando lo ayudás vos fonéticamente a escribir las palabras, cuando te sentás al lado y le vas diciendo, y ahí las saca. Pero la idea es que ese ejercicio lo haga solo, que él mismo se autoevalúe y vaya haciendo esta situación de sonido-letra, sonido-letra... Si escucho esto lo tengo que escribir.

La concepción de la docente sobre cómo debía ayudarse mejor a Gabriel para promover su avance se vinculaba con la *identificación de fonemas mediante la verbalización*, el *ejercicio de entrenamiento oral de reconocimiento de sonidos y asociación con las letras correspondientes* como modo de enseñanza. Y otra vez más: la idea de que esta manera “evita frustraciones” en él. Se traslucen entonces dos ideas fuertes con respecto a la alfabetización en la misma docente: la *perceptivo motriz con enseñanza graduada de letras* y el *método fónico para la escritura*.

Estas ideas también aparecían en intercambios acerca del modo de concebir la sopa de letras como actividad, y acerca de cómo Gabriel se apropiaba de la misma, pensando que eso era “aprender”. Intento poner en cuestión esta actividad como fértil para la alfabetización en la segunda sesión de retroalimentación con las docentes:

**SEGUNDA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 24 DE OCTUBRE DE 2012)**

M: Gabriel rápidamente se instala en... por ejemplo, ahora con la sopa de letras. Solo quiere hacer eso, así como antes era el letra por letra, fácilmente se instala en lo cómodo, en lo que no lo desafía tanto... porque sí lo desafía como concentración, para estar atento y para tratar de encontrar la palabra igual, pero no le da información nueva sobre el sistema de escritura. Pero él rápidamente se instala ahí y ahora pide eso. También está el desafío de correrlo a él de lo que pide o de lo que cree que es aprender.

JSG: Ahora se lo doy para que juegue cuando lo pide... O le digo que agarre del kiosco y que la haga... porque ayuda a visualizar, porque uno que está

acostumbrado a la palabra ve la palabra entera, pero él todavía ve letra por letra... Entonces, yo me acerco y le digo “Fíjate que la ‘be’ está unida con la ‘o’”, para ir sacándolo del letra por letra y sumándole. Le sirve como un recurso de “estás haciendo algo diferente”, pero es un juego, no es una situación didáctica de aprendizaje. Pero las situaciones didácticas son como bastante acotadas.

“Sacarlo del letra por letra” implicaba entonces el análisis silábico, aunque luego la educadora afirmara que dicha actividad no implicaba aprendizaje. Se producían ciertos movimientos en el pensar las situaciones en el aula, pero la centralidad seguía focalizada en la unión de una letra con otra: la búsqueda de ir *más allá de las letras* implicó *salirse del letra por letra para ir a la sílaba*. Veamos otros ejemplos:

**REGISTRO 16 (MARTES 7 DE AGOSTO)**

Gabriel saca de su carpeta las fotocopias de las letras “c”, “d” y “f” que había guardado.

**G: ¿Cuántas letras me quedan después de esto? [Señala la de la letra “f”]  
¿Esta no la hicimos ya, seño?**

BA: Sí, el año pasado.

**G: ¿Y la vamos a hacer de vuelta?**

JSG: No, si ya la hiciste no.

**BA: ¿Quieres que trabajemos con la “efe” y después ya empezamos con las sílabas y avanzamos un poquito más? Ya dejamos de trabajar con esas letras y trabajamos con los diarios directamente.**

**TERCERA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 20 DE MARZO DE 2013)**

Les cuento a las docentes que me gustaría pensar juntas en intervenciones posibles para Gabi, sobre la base del análisis didáctico de mis registros. Una de las docentes me dice que ella tiene la idea de trabajar silábicamente con Gabi, desde el sonido “ma” por ejemplo y buscar palabras que empiecen con “ma”,

palabras significantes para él, recortar palabras del periódico con la sílaba y relacionar la sílaba con su sonido.

JSG: La forma que conozco es esta: mechar sonido con imagen y que él pueda unir la imagen visual con la palabra. Trabajar con la sílaba y le das y le das y le das y va a aprender.

Le digo que la perspectiva con la que trabajo busca trabajar leyendo y escribiendo desde el inicio, pensando en la funcionalidad de la escritura en la vida social. Gabi tiene ideas acerca de lo que la escritura representa y hay que ayudarlo a entender nuestro sistema de escritura, pero por más que alguien externo le diga el sonido “ma” y trabaje con la sílaba y “le dé” y “le dé”, eso no lo va a ayudar a formarse como lector y escritor. Lo que tenemos que hacer es ayudarlo a avanzar hacia una hipótesis silábica desde sus ideas. Lo importante es saber qué sujeto está detrás de nuestras intervenciones y qué concepción de aprendizaje. La docente duda, dice que no entiende bien cómo hacer.

Vuelven a coexistir formas de pensar la alfabetización: por un lado, la expresión firme de “dejar de trabajar con las letras”, expresar que la enseñanza “letra por letra no va más” y por otro, la vigencia de pensar en la enseñanza como “asociación de sonidos o de imágenes, copia, repetición”. Aparecía en mí la pregunta: ¿Cómo se sortea el abismo y comienza el diálogo entre concepciones inconmensurables? ¿Cómo ayudar a promover el avance conceptual en las docentes también, desde otra perspectiva de enseñanza de la lectura y la escritura?

Estas cuestiones fueron retomadas en nuevas sesiones de retroalimentación.<sup>127</sup> Las docentes se reconocían en modos de intervención que llevaban al descifrado o a la adivinación, pero aparecían dudas a la vez en cuanto a las intervenciones más

---

<sup>127</sup> Se trabajó en algunas de las sesiones con el texto de Claudia Molinari (2009): “La intervención docente en el nivel inicial”, el cual analiza intervenciones que apuntan a la adivinación y al descifrado, para ver si las docentes se sentían identificadas en alguna de dichas intervenciones, comparando registros de observación.

reflexivas y una gran diferencia en cuanto al status, rol o lugar de la imagen en las actividades propuestas. Aquí se reproduce parte de los diálogos compartidos:

**QUINTA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 17 DE ABRIL DE 2013)**

Una de las docentes expresa sus cuestionamientos con respecto a los modos de intervención que intentaban ir “más allá de las letras”:

JSG: Me pasó otra cosa: al no creer en ciertas situaciones por cómo lo veo a Gabi, es como que busco más que adivine o llevarlo a... que entonces es como que realmente no me cierra la situación y me confunde. Entonces, me cuesta planificar.

Leo en voz alta para las docentes una parte del texto “La intervención docente en el nivel inicial”, de Claudia Molinari:

M: “¿Cómo es posible que los niños puedan leer si no saben aún las letras? ¿Cómo enseño a leer si no enseño primero las letras?” Para mí, esta es la clave sobre la representación que tiene Gabi acerca de lo que es leer.

**JSG: Tal cual.**

M: [Sigo leyendo] “Investigaciones explican cómo los niños aprenden activamente a leer buscando coordinaciones entre el texto y el contexto, como ‘lee’ antes de hacerlo de manera convencional, desarrollando estrategias lectoras, cómo construyen saberes sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito a través del contacto con diversos materiales de circulación social.” [Leo en voz alta todo el artículo] Esto es lo que se ve en Gabi o lo que se ve claramente en su trabajo: él no lee convencionalmente pero permanentemente coordina informaciones contextuales para poder dar cuenta o interpretar un texto. Lo que a él todavía le falta es buscar información del texto que le permita fundamentar, que es cuando le decimos “Bueno, pero ¿cómo te das cuenta que ahí dice ‘pan’?”... Yo creo que este es el gran desafío. [En relación a buscar las situaciones que mejor permitan coordinar informaciones entre texto y contexto, situaciones que conduzcan a las personas a ser lectoras por sí mismas]

**BA: Totalmente. Me sentí más identificada con la primera situación errónea que con la última, la de descifrado. Con la de las adivinanzas me sentí más identificada en el tipo de errores que cometo en la intervención con Gabi. A veces las intervenciones se me van para el lado de que Gabi descifre, es como que no me puedo sacar ese tic.**

JSG: Yo me siento más identificada con el tema de la imagen en el sentido de que laburé mucho con la imagen con Gabi pensando en laburar otra cosa, no

pensando en laburar con el texto. Pensando en laburar las diferentes lecturas que existen en su vida en la cual la imagen o lo que ve le reflejan un montón de cosas a analizar. Entonces, desde ese lugar no me parece que esté mal la interpretación de la imagen y no me parece que sea... Está mal si vos querés que descifre la palabra o que adivine la palabra que está escrita en el texto, pero si laburás la imagen como imagen en sí sin ningún texto, me parece que genera un pensamiento crítico y de desarrollo de poder acomodar una idea en una oración que se entienda en una situación en el cual vos te ves teniendo que justificar por qué ves eso, de ver que manejo de vocabulario tiene, podés explicar, después también te das cuenta de... No sé...

**BA: Claro, pero no son de lectura.**

JSG: Pero son de lectura de imagen, entonces yo lo tomo como lectura.

**BA: Pero no la lectura de un texto.**

M: Claro, ahí no aparece un “¿Qué dice ahí?”, sino que estás haciendo un análisis de la imagen.

**JSG: Estás haciendo un análisis de la imagen. Entonces, desde el lugar de que la imagen puede ayudar después... Por ejemplo, te trae una noticia como la de Maduro que trajo el lunes, que estaba obsesionado. Entonces, me trae un texto pero yo no me paro en el texto. Me paro en la imagen para saber qué información tiene del texto que supuestamente va a abordar. Él tenía claro que era un presidente.**

M: Es que él tiene mucha información.

**JSG: Pero hay presidentes que los reconoce. Por ejemplo, en el texto cuando ella le leyó Rajoy, él sabía que era un presidente.**

M: Claro, pero lo bueno es que la noticia se le leyó después.

**JSG: Acá había texto e imagen y se abordó también la imagen, por eso te lo pongo.**

BA: Claro, pero son dos objetivos distintos. Cuando vos hacés análisis de las imágenes con Gabi, es otro tu objetivo, no es el de estos casos. No es que a partir de esa imagen lea un texto. Como si todo texto que está al lado de una imagen hablara literalmente...

**JSG: No, literalmente no, pero que da indicios, da indicios, ayuda a generar un contexto de conocimiento.**

M: Obviamente, él en el mundo se mueve mucho por la imagen. Él se ayuda mucho... Lo que hay que ayudarlo es a coordinar esas informaciones... La información que brinda la imagen, pero lo que él no hace y me parece que ese es el desafío, el de poder hacer interpretaciones desde los indicios del texto mismo.

**JSG: Sí. Porque lo que hay que abordar ahora, desde lo que yo entendí acá, es abordar la situación desde el texto en sí.**



M: Coordinar informaciones...

**BA: Del texto y el contexto.**

JSG: De contexto está claro, pero de la imagen no.

**BA: Pero la imagen es contexto, Ju.**

JSG: El contexto lo podés inducir también, le podés hacer preguntas...

**BA: El contexto puede ser verbal también, es todo lo que acompaña al texto. Pero coordinar ambos dos. Coordinar los indicios internos del texto, los del contexto, ambos ponerlos a jugar para que tenga más herramientas para leer. Ni priorizar uno ni priorizar el otro, porque en los ejemplos uno prioriza el texto y otro el contexto y en ninguno se logra el objetivo.**

M: Cuando priorizás solo el texto, sin tomar en cuenta las anticipaciones ni la información que brinda el texto para poder interpretar, se vuelve un descifrado. Cuando se va solo a la imagen se convertía en una mera descripción (“¿Qué pasa acá? ¿Qué hacen los personajes?”) o en una adivinanza.

**JSG: Eso está claro, pero como intervenimos con Gabi desde un determinado formato, de una determinada manera, hay situaciones que abordás a través de la imagen un texto...**

M: No es que de acá en adelante nunca más la imagen porque la imagen ayuda a dar sentido, el tema es cómo hacés para coordinar esas informaciones y que lo lleven a él a una reflexión que lo ayude a avanzar.

**JSG: Claro, pero cuando analizás después el texto, después de haber visto el tema del contexto, o la imagen o como sea que lo abordaste ese día, cuando laburás el texto tenés que tratar de no laburarlo como una adivinación: “¿Y dónde dijo tal cosa?”**

M: “¿Dónde dice?”, pero “dónde dice” justificado por las marcas del texto. Si vos decís que Rajoy dice acá, ¿y cómo te das cuenta que dice Rajoy? Y... “porque está en la foto”. Está en la foto, pero acá dice todo un titular. “Rajoy” dice en alguna parte. ¿Dónde creés que dice? ¿Por qué creés que dice? ¿Cómo te das cuenta de que ahí dice?

El intercambio anterior da cuenta del modo en que fuimos intercambiando acerca de nuestros modos de concebir la alfabetización, cómo pensábamos las intervenciones y cómo veíamos a Gabriel producir en el aula. Comenzamos a trabajar diferente en las sesiones de retroalimentación, desde la lectura conjunta de un texto que analiza registros de clase para reflexionar acerca de cuáles son las situaciones e intervenciones docentes que posibilitan el avance en la apropiación del sistema y cuáles las dificultan. El ejemplo ilustra cómo fue cambiando la naturaleza de los intercambios con las docentes desde la fundamentación conceptual. Ambas docentes

compartieron sus diferentes visiones acerca de qué era leer y qué implicaba el trabajo con las imágenes. Podría pensarse aquí un nuevo punto de inflexión en las docentes, que da lugar a una mayor validación de mi propuesta. Algunas ideas eran habilitadas y otras aún puestas en duda; ellas mismas, como pareja pedagógica, comenzaban a diferenciar sus opiniones con respecto a las intervenciones posibles:

**QUINTA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 17 DE ABRIL DE 2013)**

Sigo leyendo el texto de Molinari hasta la página 64.

JSG: Acá cuando vos hablabas... Hay que hacer un alfabeto de palabras con sentido que esté pegado para, cuando él pregunta, decirle “la ‘a’ de ‘Agustín’”, que es su nombre. Yo me anoté “Buenos Aires, CABA”...

**M: Hay que hacerlo con él. El cuaderno azul intentaba ser un cuaderno de palabras de referencia.**

JSG: Pero en la pared.

**BA: Sí, porque él está buscando en la pared las escrituras que hay, para ver si le sirven.**

Comento que podemos salir al barrio a sacar fotos de carteles para después trabajar con ellos en el aula. Armar un ambiente alfabetizador, que pueda recurrir a palabras para poder escribir otras, que pueda comparar escrituras...

BA: Un espacio donde tenga indicios que le puedan servir de apoyatura para poder él construir... le re entusiasmo además.

**M: Para que no esté “solo con las letras”...**

JSG: Lo que podemos sacar de ahí es esto, porque él no tiene compañía para ese tipo de trabajo, es muy solitario.

**M: Ese es el gran problema.**

JSG: Y desde mi punto de vista este tipo de trabajo termina en la frustración, porque lo vi en Gabi.

**M: Pero en muchos registros se ve cómo algunas intervenciones lo ayudan a avanzar.**

BA: Sí, ¡lo re ayuda!

**M: Después recurre a eso...**

JSG: Pero no insistir demasiado. Por ejemplo, reconoció “papa” y ya, no querer que reconozca muchísimo más. Si no... como pequeños logros porque si no llega un momento en que lo atosigan.

**BA: No estoy de acuerdo. Para mí, donde hay que frenar es cuando sobre**

**una misma palabra nos trabamos mucho. Porque empezamos a llevarlo a adivinar y ahí es cuando él se frustra. Se le nota, y nos frustramos todos. Yo avanzaría haciendo intervenciones de este tipo y me frenaría ahí, ese es mi límite. Y lo que hago cuando pasa eso es cambiar.**

M: Sí, o ahí le decís: “Esta te la escribo yo”. Pero lo que está haciendo esta docente es permanentemente apelar a las justificaciones de parte de los chicos, a que ellos puedan interpretar y argumentar por qué creen que dice lo que dice desde los indicios del texto. Que esto es a veces lo que a Gabi lo traba, cuando le pedimos justificación, pero también es una práctica a la que no está habituado.

**BA: Este año recién.**

JSG: Claro, a lo que voy es que si yo vi algún tipo de error que hemos cometido con Gabi es que no son las intervenciones así. ¿Entendés? A lo que voy es que las intervenciones son de decir “Y si lo estás escuchando en la tercera palabra y yo ya te estoy diciendo que en la tercera palabra, ¿dónde podría estar dicho en tal situación tal cosa? ¿Y si acá...?” O sea, es como que vos estás llevando. A eso voy con el tema de cuando intervenimos el texto que a mí hay cosas que me hacen ruido porque me he encontrado y las he encontrado en situaciones donde estamos aportando más a una adivinación que a otra cosa, entonces es muy difícil cuando trabajás... Por ejemplo, partís de la imagen y te volcás al texto... Pensemos cosas de cómo trabajamos... ¿Cómo invertimos esa situación en la que caemos en algún momento del texto? A eso voy. Entonces, cuando me encontré pensando en ese tipo de actividades se me complicó un poco en no caer en esto que evidentemente no hemos cometido solo el error nosotros sino que muchos más docentes, que esto es bastante común evidentemente.

Algunas creencias se iban transformando o cuestionando, se aceptaba el uso de palabras conocidas como apoyatura de la escritura de nuevas, pero a la vez en coexistencia con la duda acerca de una propuesta diferente como la que se planteaba, donde el sostenimiento de la identificación de sonidos y su vinculación con las letras seguía siendo muy fuerte. Esta idea se articulaba con la intención de no frustrar a Gabriel frente a la dificultad. La posibilidad de *mezclar perspectivas, trabajar las dos formas* también aparecía como propuesta, como se ejemplifica a continuación:

**QUINTA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 17 DE ABRIL DE 2013)**

JSG: A mí igualmente me parece que hay que trabajar de las dos formas y que no hay que casarse con una sola cosa. Porque para mí todo abanico sirve para desarrollar. Y para mí las letras sueltas, lo que trabajás también, si bien acá lo critica lo de ir señalando, ayuda al sonido, a la parte de sonido que vos podés trabajar o con sílaba o con letra o con palabra. Pero la palabra tiene el sonido, muchas veces... hay muchos sonidos que no se escuchan. ¿Entendés? Para esta duda vos podés trabajar, qué se yo, vos pensándolo como docente, la “sh” podés ver diferentes sonidos de “sh”, desde la “y griega” que suena igual y plantearse por qué y la “elle”, ¿no? Y ahí estás trabajando vos la letra en un montón de cosas pero estás trabajando en él una inquietud de sonido también.

**M: Pero lo que te permite a vos si va la “y griega” o la “elle” es la misma escritura. Nosotras nunca en la vida decimos sonidos sueltos. Esta perspectiva [Aludiendo al constructivismo] discute a la perspectiva de conciencia fonológica, que dice que hasta no poder desglosar los sonidos no se va a lograr la alfabetización. Lo que dice esta perspectiva es que la misma escritura nos hace reflexionar sobre los fonemas, si no, no hay manera de distinguir fonemas por sí mismos.**

JSG: ¿Y por qué Gabi me hace la pregunta de “sh”?

**M: No sé por qué la hizo, no sé porque no estaba en el contexto, en esa situación. Lo que digo es: si él te hace esa pregunta, porque es una demanda de él, hay que darle esa información de las letras. Siempre hay que darle información sobre las letras...**

JSG: No, no vamos a caer en lo mismo del año pasado pero... ¿No ayuda también? ¿No se pueden hacer las dos cosas al mismo tiempo?

**M: Es que hasta que él no encuentre esta relación, por más que uno desde afuera se lo diga... Lo que a mí me parece es que lo estamos obturando en su proceso de apropiación más genuina. Eso es lo que pienso, porque él todavía no está en condiciones de hacerse una representación de fonemas. Tenemos que pensar en intervenciones que lo ayuden a él a reflexionar sobre la lengua para que él vaya dándose cuenta de esta correspondencia entre grafemas y fonemas. Pero eso es algo de lo que va poder apropiarse en la medida en que interactúe con la lengua escrita, escribiendo por sí mismo, escribiendo a través del maestro, leyendo por sí mismo, leyendo a través del maestro, todas situaciones que lo ayuden a pensar sobre la escritura. Pero no es algo que uno por decirlo, por darle esa información, él la va a poder asimilar. Todavía no la puede asimilar, desde mi punto de vista.**

JSG: Claro, bueno, ahí yo pienso que sí, que está en un momento en el que puede empezar a asimilar porque sentí que sí, pero... Por eso yo digo de darle y brindarle las dos cosas, pero puede ser confuso, qué se yo.

**BA: Yo le daría la información en el caso de, como por ejemplo con “sh” lo pide explícitamente. Pero no lo llevaría para ese lado, no otra vez.**

JSG: No, no, no, no estás entendiendo. Trabajar la sílaba, la parte silábica. Eso es lo que yo digo, que yo trabajaría la parte silábica y la palabra entera, trabajaría las dos cosas.

**M: Es que estamos fragmentando...**

JSG: No me quedaría solamente con una porque lo que yo estoy notando es que Gabi está... No sé, me parece como que se puede trabajar bien desde ese lugar. O sea, no soy igualmente de casarme mucho con ninguna situación, pero me parece que se puede trabajar de las dos formas. O si no, porque no son... Porque vamos a probar una situación a la que se puede llegar igual sin necesidad de eso, porque por ahí yo estoy más acostumbrada a...

**M: Igual, Juli, vos vas a hacer lo que te salga en el momento también...**

**A ver, a mí me pasa que hace años que vengo trabajando sobre esta perspectiva y me encuentro haciendo análisis de los propios registros de mis intervenciones, haciendo cosas que van en contra de esta perspectiva. Apropiarse de esta perspectiva es muy difícil. Una cosa es poder conocerla, poder analizarla desde afuera y cuando yo me pongo en situación de alfabetizadora me encuentro repitiendo algunas situaciones que previamente diría “estoy en contra”.**

JSG: Sí, sí, yo me encuentro constantemente...

**M: Hay una realidad y es que también intervenimos como podemos en el momento. Ahora, me parece que también uno puede hacer una lectura después, distanciarse de esa situación, mirarla desde otra perspectiva y decir “Bueno, ¿por qué yo intervine como intervine” o “¿A qué apunta una intervención y a qué apunta otra?” y “¿Qué tipo de intervención quiero hacer?”. Porque cada intervención apunta a una concepción de sujeto que aprende y a una concepción de cómo se enseña a leer y escribir también. Yo creo que los tradicionales métodos de palabra generadora o de silabeo y demás, lo que producen es descifrado o fragmentación o... no aportan prácticas de lectura y escritura o modelos de lectura y escritura de uso social.**

Una vez más, aparecía la idea de una de las docentes de *salirse del letra por letra para pasar al análisis de la sílaba*. Lo que denotan los diálogos anteriores es que no llegábamos a compartir totalmente mundos de sentido acerca de cómo pensar la lectura, la escritura y su enseñanza. Cuando intercambiábamos acerca del proceso de

conceptualización de Gabriel, una de las docentes continuaba remitiéndose a la enseñanza desde la aparición de las letras que luego se unirían; primero las vocales y luego las consonantes:

**QUINTA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 17 DE ABRIL DE 2013)**

JSG: Para mí Gabriel está en una etapa donde totalmente él escribe las vocales cuando él escribe solo, solamente pensando él.

**BA: Sí, está entrando en un silábico.**

JSG: Una vez que entró eso, para mí que vienen las consonantes ahora. La sílaba la está manejando en algún punto y hay que trabajar mucho con la parte silábica.

**M: Bueno, ahí está la diferencia: no es que hay que trabajar con la parte silábica, sino que hay que trabajar para que él pueda reflexionar sobre y desde un análisis interno de la palabra, entre estas relaciones entre oralidad y escritura.**

JSG: Ahí va, y es donde yo me trabo también, en el punto en cómo intervenimos la palabra, didácticamente.

**M: Bueno, con este tipo de intervenciones [Señalo el texto]: “¿Y dónde te parece que dice?”, “¿Y por qué te parece que dice?”, o pedido de interpretación de las propias escrituras. Y siempre trabajando desde las cuatro situaciones didácticas: momentos en los que lee a través del maestro, momentos en los que él explora, momentos en los que escribe al dictado o lee por sí mismo. Eso le va a permitir a él pensar, *pensar la escritura*, pensar sobre qué es lo que las marcas representan. O por lo menos, uno lo está considerando a él como un sujeto que puede reflexionar acerca de la lengua escrita.**

JSG: Pero la parte de la apoyatura, ¿cómo hacer?

La docente expresaba que en su propio camino se trababa o no sabía qué hacer. Nos enfrentábamos al propio proceso de cambio conceptual en las docentes, sus posibilidades y tiempos de asimilación de la nueva propuesta y sus soluciones de compromiso. Las docentes aún no comprendían que cuando Gabriel escribía vocales lo hacía desde una hipótesis silábica: para él la vocal parecía representar una sílaba.

Yo intentaba mostrarles la lógica constructiva de Gabriel y la lógica de enseñanza que muchas veces la contradecía a partir del análisis de los registros, como se

ejemplifica a continuación, pero estábamos hablando en muchas ocasiones desde mundos de sentido diferentes:

**QUINTA SESIÓN DE RETROALIMENTACIÓN (MIÉRCOLES 17 DE ABRIL DE 2013)**

Muestro el registro del día anterior, cuya actividad era “escribir palabras que empezaran como ‘PAPA’”.

Comento la situación de escritura de la palabra “pancho”, en la que Gabriel escribe PA, después PAN, y la docente le dice: “‘Pancho’ termina como ‘ocho’” y “La tenés en la pared”.

M: [En relación a dicha intervención] Entonces ahí apeló a lo perceptivo, cuando en realidad queríamos que él pensara estableciendo relaciones entre oralidad y escritura. Ahí le escribo “rancho” y le doy información verbal: “Te escribo ‘rancho’ y te escribo ‘rato’. ¿Cuál te parece que te puede servir para ‘pancho’?”. Lo que estoy tratando de hacer es que él...

**JSG: ¡Es un fonema también! Es una forma de trabajar también...**

M: Yo le estoy diciendo “Vos querés escribir ‘pancho’”... Se trabaja intentando que el otro pueda reflexionar acerca de las relaciones entre oralidad y escritura.

**JSG: Sí, separando solo en sílabas en su cabeza mentalmente, la “cho”.**

M: Es que esto que decías antes “el fonema, el fonema”... Lo que nosotros desde la oralidad podemos hacer un recorte menor es la sílaba, ¿no? “Pan-cho”, “ga-to”, “pe-rro”, pero no decimos “pp-e-rr”... Eso lo podemos hacer cuando ya conocemos la escritura, porque la escritura nos da información acerca de los fonemas, eso es lo que plantea esta perspectiva que discute con la de conciencia fonológica, que dice que hay que desglosar los fonemas en la cabeza para poder llegar a una escritura alfabética. Pero yo lo que digo es: “Mirá, te voy a dar dos palabras, una de estas te ayuda a escribir ‘pancho’. Acá te escribo ‘rancho’”, para que no adivine, porque yo no quiero que adivine, quiero que él sepa que ahí dice “rancho”, que tenga esa información verbal y del texto. “Y acá dice ‘rato’, ¿cuál de las dos termina como ‘pancho’? ¿Y qué parte será la que te ayuda? ¿Qué parte de ‘rancho’ te sirve para escribir ‘pancho’?”. Bueno, ahí estamos intentando, si él ya había escrito “pan”, que pudiera decir, para “pancho”, bueno, acá tengo “pan” pero me falta para “pancho” y qué me faltará.

La visión de la docente tan arraigada vinculada al reconocimiento del *fonema* o la *sílaba*, obturaba la comprensión de una intervención que intentaba que Gabriel *pensara* sobre la escritura. Ello evidenciaba la necesidad de explicitar y analizar

registros de situaciones de escritura en forma sistemática y sostenida, que posibilitara un proceso de apropiación creciente de la perspectiva por parte de las educadoras.

Conversamos con las docentes en sucesivos encuentros acerca de la *dificultad de modificar las intervenciones*, de la *complejidad de la nueva perspectiva*, de las diferentes formas de mirar el mundo que estábamos compartiendo. Hablamos de tenerla presente como teoría pero en la práctica a veces reproducíamos aquello que luego criticábamos, y yo me incluía en este comentario. Explicitamos la necesidad y el tiempo que conlleva promover un cambio conceptual, tanto en Gabriel como en una como educadora. Ellas decían: “¡¡¡Es que después de un año nosotras te contagiamos!!!”, “Es que a veces intervenís y no te das cuenta de lo que hacés y cuando lo ves [en un registro], ¡te querés matar!”, “Pero eso es porque tenemos los registros. Si no tenés los registros, ¿cómo hacés?”. Y yo respondía: “Y así como decimos que los chicos en su proceso de apropiación de la lengua escrita tienen que hacer un cambio conceptual acerca de qué creen acerca de lo que las marcas gráficas representan de la oralidad para poder apropiarse del sistema alfabético, bueno, nosotras como educadoras para cambiar de perspectiva didáctica o de modalidad de intervención, también hacemos un cambio conceptual, vinculado a cómo pensar el sujeto que aprende, cómo pensar que se aprende a leer y escribir. Y lleva tiempo”. “¡Lleva mucho tiempo! [Risas] Está claro”, respondían las educadoras (Quinta sesión de retroalimentación, miércoles 17 de abril de 2013)

#### 9.3.4. Laberintos de enseñanza

En este proceso, así como hubo una progresiva apropiación por parte de las docentes de la perspectiva propuesta, también hubo prácticas y visiones arraigadas que no se modificaron. Las docentes explicitaron en nuestra reunión de cierre y balance del trabajo compartido que algunas concepciones se habían transformado pero otras seguían siendo las mismas que antes en cuanto a pensar la alfabetización:



**REGISTRO 52. REUNIÓN DE CIERRE (MIÉRCOLES 3 DE JULIO DE 2013)**

Le pregunto a una de las docentes<sup>128</sup> si cambió su visión sobre el sistema de escritura en este tiempo.

JSG: No cambió en relación a la creencia de lo que es la alfabetización. Sí hubo aportes, cosas ya conocidas pensadas para niños que cuando las llevás a la práctica son muy difíciles de sostener en adultos, pero te pueden dar ideas. No hay un método, hay lo que le sirve a esa persona en particular. Si tengo que empezar por algo, estoy más cercana a la palabra generadora. El trabajo con la sílaba me ayuda mucho porque te acercás al fonema a partir de ahí. No soy partidaria de la letra, nunca lo trabajé así en los niños y en adultos sí, por pedido de ellos.

Pero no hay un método, hay que agarrarse de todo, siempre dar seguridad y confianza al otro, de que él sabe y puede.

Lo de la letra fue un error, fue un error previsto, sabiendo que era un error, para ver si satisfaciendo la demanda de él se podía lograr algo. Hay una negación que Gabi tiene a pensar. ¿Qué pasa cuando no podés intervenir como vos decís porque él está negado a eso? Gabi traga sin pensar, sin analizar. No mastica, traga. Y eso pasa con muchas personas que se están alfabetizando. Hoy día los chicos llegan alfabetizados a la escuela primaria por cómo se trabaja en el jardín. ¿Por qué? Porque se les pregunta, aparece la pregunta como fundamental. Y el adulto se niega a la pregunta. Gabi hace tres años que viene escribiendo los días de la semana y no tiene la seguridad de “acá dice lunes”. Entonces, ¿cómo se sale de esa situación? ¿Cómo empezamos a implementar ese método de reflexión sobre lo escrito si todavía no se apropia de lo que construyó? Por eso a mí me ayuda la sílaba. Es una situación que ayuda a pensar la palabra para reforzar cosas que venís trabajando: buscar la imagen que empieza con una letra, por ejemplo. Yo hago una autocrítica del trabajo con Gabi, hay una bocha de cosas que hemos estado probando mal. Hubo dos errores: él pidió letras y le dimos letras, y él pidió una maestra al lado y le dimos una maestra al lado. Yo me construyo un nuevo saber a partir del reconocimiento de estos errores, de este *laberinto de enseñanza*.

<sup>128</sup> Por un problema de salud, la otra docente no pudo estar presente en la reunión de cierre. Y yo ya viajaba a México, por lo que no pudimos intercambiar al respecto.

Conversamos acerca de que el camino futuro que abre esta investigación es la necesidad de una investigación didáctica: ¿Cómo trabajar sobre estos laberintos de escritura, de aprendizaje y de enseñanza?

JSG: Hay que pensar estrategias didácticas para adultos. No me sirve Emilia Ferreiro, no me sirve nada. Es lo que estoy diciendo desde que entré al PAEBYT: necesitamos capacitación sobre cómo alfabetizar. Necesitamos cuatro horas de enseñanza y cuatro horas de investigación. Porque te traspasan las situaciones: que se me haya muerto una alumna, que dos alumnos se caguen a tiros, estamos hablando de carencias, de gente que no tiene nada, gente a la que le faltó todo, gente que la rema en el aprendizaje. Eso te afecta, en adultos te sentís solo. No tenés a quién recurrir en lo inmediato si te pasa algo, y tampoco tenés dónde recurrir en los libros. En la educación de adultos hay carencias de todo tipo: de conocimiento, de pedagogía, de didáctica, de soledad. Hay paralelismos entre ambas poblaciones: los docentes y los estudiantes. El docente “al tun tun” aprende junto con ellos, entonces los errores son producto de la inexperiencia y de la falta de apoyo teórico. Falta una vuelta de tuerca que no la estoy encontrando.

La respuesta de la docente muestra el drama de la educación de jóvenes y adultos en dos niveles: por un lado, desde la dimensión de la formación específica en alfabetización, y por otro, en relación con las condiciones didácticas que constituyen la práctica pedagógica en esta población y dificultan la tarea de enseñanza: la soledad, la muerte, la violencia, la falta de derechos, las “carencias de todo tipo”, como muy bien describe Julieta. Ello plantea el desafío a la articulación entre formación e investigación: cómo se contribuye a pensar en intervenciones didácticas que contemplen esta situación y que permitan transitar un cambio conceptual en docentes y estudiantes.

## Recapitulación

*“El diseño del laberinto de espejo es completamente diferente al laberinto de jardín, se trata de un trazado de muros sobre una trama de triángulos equiláteros. Dentro de esa trama, se cierran algunos lados para permitir el paso. Estos lados a diferencia de los laberintos habituales son de vidrio, terminados con un espejo de manera que, utilizando el efecto que producen los caleidoscopios impiden tener una visión de conjunto del camino. De esta forma aparecen recorridos muy largos dentro de la trama triangular del suelo, el ángulo entre los espejos es de 60°, al tratarse de*

*una trama de triángulos equiláteros, lo cual hace que los reflejos sean idénticos y contribuye a la desorientación. Para reforzar ese caos perceptivo, en cada uno de los vértices de los triángulos se coloca una columna, de manera que no es posible saber en qué punto termina el cerramiento de espejo, por otra parte el suelo es uniforme y el techo suele ser abovedado. Al inicio del recorrido la desorientación es poca, ya que se percibe la sala al igual que el espacio de oración de una mezquita, es decir, una serie de pilares y bóvedas. Hacia la mitad del recorrido la desorientación es total y los usuarios suelen tocar los cerramientos de vidrio para evitar chocar con ellos. La complejidad que añaden este tipo de laberintos a los ya conocidos de jardín es que es imposible reconocer un lugar por el que ya se ha pasado, incluso dejando marcas, debido a los espejos, que impiden reconocer si lo que se mira es real o reflejado.”*

*Laberinto de espejos Alhambra*, editado por NURIA PRIETO en tectonicablog.com

En el presente capítulo hemos abordado los diversos imaginarios de los distintos actores involucrados acerca de la lectura, la escritura, su aprendizaje y su enseñanza: la demanda de Gabriel y las ideas que sostenía acerca de qué era leer y escribir y cómo debía ser enseñado, las respuestas de las docentes frente a ello articuladas con sus propias ideas en relación a la lengua escrita, y la propia perspectiva teórica que yo intentaba implementar en el aula y las reacciones a ellas tanto de Gabriel como de las educadoras. Pensábamos en ese momento que Gabriel se encontraba en un *laberinto de escritura*, lo que llevaba a las educadoras a sentirse perdidas en un *laberinto de enseñanza*. Veamos cómo parecía producirse el juego de espejos en el laberinto:

#### DIARIO DE RUTA, OCTUBRE DE 2012

¿Cómo jugaba esta visión del enseñar y el aprender en las demandas o propuestas que aparecían en el aula?

Por momentos se me pedía la “crítica” a lo que estaban haciendo las docentes y yo no quería colocarme en ese lugar. Si bien, y esto lo explicitábamos, yo daba cuenta de mi perspectiva de pensar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una concepción constructivista, no me sentía capaz de dar indicaciones acerca de qué hacer ya que yo nunca había alfabetizado a jóvenes y adultos. Sí me parecía que el compartir los avances de la investigación podía

ayudar a reflexionar juntas. Tenía que pensar de qué manera podía presentar el análisis con preguntas que hicieran que las docentes se autopreguntaran, hacer que dijeran “Esto no me está resultando”, decirles que yo nunca había alfabetizado, pero que podíamos pensar juntas. Frente a la pregunta “¿Y entonces qué hacemos?”, decir “Yo no sé, pensemos juntas”. La investigación podía ayudar a hacerse preguntas sobre la alfabetización, lo importante era la pregunta, porque teniéndola se podían buscar otras opciones posibles de intervención. Mi tarea era ayudar a que descubrieran la pregunta, que la investigación ayudara a focalizar en pequeños espacios de la caja negra de lo que no estaba promoviendo el avance conceptual en Gabriel. Ayudar a pensar reflexivamente, a reflexionar acerca de cuál era la intencionalidad puesta en juego en el acto pedagógico. Había algo central y muy complejo: si yo les daba la respuesta basada en mi modelo pedagógico, iba a caer en saco roto si las representaciones no eran compartidas. Era necesario plantear alternativas didácticas para producir cambios. Lo que había que cambiar de a poco no era la técnica, porque mi “receta” se basaba en un ideal pedagógico-didáctico que no era el de ellas. Si ellas no tomaban consciencia de que en su accionar había una pedagogía que buscaba la asociación, la percepción y el repetir asociando, distinto a la pedagogía crítica que busca el pensar reflexivo autónomo, no íbamos a lograr cambios en los modos de intervenir. Pero lo que aumentaba más la complejidad era que, aunque acordáramos algunos criterios diferentes a lo que se estaba proponiendo en el aula y nos animáramos a probar otro tipo de intervenciones, nos enfrentábamos con las representaciones de Gabriel acerca de lo que es enseñar y aprender, aferradas a la copia, la memorización y la asociación perceptiva, como se evidencia con fuerza en el último registro del año 2013, con la actividad del Proyecto Cancionero.

¿Cómo salir de ese laberinto? Empezaba a pensar en la idea de que los laberintos de escritura llevan a laberintos de enseñanza. Debía pensar de qué manera podía introducir preguntas para que las docentes descubrieran qué no había funcionado, qué reforzaba en Gabriel el *culto a las letras* o a la copia y que sí había provocado cambios, vinculados a poder pensar las relaciones entre oralidad y escritura, la reflexión y el uso de la misma, en procesos de avance conceptual.

Había un mundo de representaciones sociales que si no se tocaban, no iba a haber sugerencias que valieran. Había representaciones de Gabriel sobre lo que era la escuela, lo que era la enseñanza, lo que era el aprendizaje, lo que era leer y lo que era escribir. El docente, objetivando esas representaciones, también podía pensar: “Esto también nos pasa a nosotros”.

Algunas de las intervenciones que apelaban a *pensar la escritura* no lograron el propósito buscado por distintos motivos: por constituir situaciones aisladas, por entrar en *choque* con lo que pedía la docente o con lo que Gabriel esperaba que “un docente” hiciera. En Gabriel, la imagen empobrecida de sí como aprendiz, lector y escritor, sumada a la idea que él tenía acerca de la escuela, la lectura, la escritura y cómo debía ser enseñado, provocaban en ocasiones el “rechazo” a estos intentos de intervenciones “otras”, como ya hemos desarrollado. Las docentes, por su parte, intentaban progresivamente apropiarse de una nueva perspectiva con respecto a la alfabetización, pero la misma se entrelazaba con las ideas elaboradas por ellas a lo largo de su historia como educadoras y que es parte de toda una historia de enseñanza arraigada en nuestras sociedades, vinculada a enseñar las letras, sus sonidos y combinaciones posibles, como se ha desarrollado en el **enmarcamiento conceptual**. Las docentes expresaban una realidad ya conocida en muchos educadores de personas jóvenes y adultas: la “falta de herramientas o recursos para alfabetizar”, el “no saber qué hacer”, las múltiples dudas al respecto, la “limitación”, el “aburrimiento” y el “miedo a que el estudiante se aburra”, el sentirse “anuladas” frente a esta dificultad. Es decir, una *visión de sí mismas, como educadoras, muy desvalorizada*. Frente a lo que parecía ser una demanda de Gabriel de *ser enseñado en las letras* (que podía provenir de una *marca escolar* o de una *marca social* como representación construida en su experiencia en el mundo letrado), ellas respondían ofreciendo este tipo de intervenciones para darle seguridad a Gabriel, como *estrategia de retención*, para *alojarlo y abrirle la posibilidad de aprender*. Sin embargo, también planteaban que al poco tiempo él quedaba “instalado” en esa modalidad sin poder salir, y ellas quedaban a su vez “embarulladas” en el camino, es decir, en un *laberinto de enseñanza*. Si bien las docentes comentaban que habían respondido a una demanda de Gabriel y que no hubiesen intervenido de esa manera en otros casos, a partir de sus expresiones e intervenciones puede pensarse que esta demanda no entraba totalmente en contradicción con la propia visión que ellas tenían acerca del aprendizaje del sistema de escritura. Pareciera ser que había *consistencia entre la demanda y la representación del alumno y de las docentes*. La imagen de ambos sobre la lectura y la escritura se proyectaba en un mismo sentido, en numerosas ocasiones.

Para Gabriel, leer “completo” era “saber todas las letras de memoria”, era “retenerlas en la cabeza” por *repetición*, y era necesario para ello un *alto grado de saber*. De lo contrario, se era “un burro”, él también quedaba “anulado” como estudiante y como persona por no saber todas las letras. El “sistema” para aprender era ser un *buen alumno, respetuoso, cariñoso y pensante*, a quien una docente *permanentemente a su lado* le mostrara las letras para que él *repitiera y aprendiera*.

Para las docentes, la enseñanza de la lectura y la escritura estaba ligada en un comienzo a una *perspectiva perceptivo-motriz y de enseñanza graduada de letras*, promoviendo la copia y la repetición desde una visión del aprender ligada al *descubrimiento solitario, el “insight”, la bajada del exterior*.

Frente a mi propia propuesta de base constructivista, se hacían explícitos diferentes mundos de sentido con respecto a pensar la alfabetización, comenzaban a aparecer los *choques de intervenciones* desde los diversos imaginarios. Se sucedían *movimientos en las representaciones de las docentes sobre la lectura, la escritura y su enseñanza*, y ciertos *puntos de inflexión y modificación de las propias intervenciones y del modo de pensar la apropiación de la lengua escrita*: se habilitó el uso de un cuaderno de palabras referentes para la escritura de nuevas, se realizaron intervenciones que orientaban a la búsqueda de pistas para dicha producción, se reconoció la importancia de un ambiente alfabetizador, se promovió la escritura a través del dictado al adulto y la lectura a través del maestro. Se afirmó que “el letra por letra no iba más” y se reconoció como error, pero aún continuaba produciéndose una *convivencia de lo viejo con lo nuevo* desde la particularidad que conllevan procesos de asimilación de las nueva propuestas en toda persona, y la consecuente construcción de soluciones de compromiso. Comenzaron a aparecer nuevas reflexiones, dudas y cuestionamientos acerca de los modos de enseñanza implementados anteriormente, aunque no necesariamente se comenzara a actuar diferente o a pensar totalmente diferente desde una nueva perspectiva. Comenzaron a convivir las propuestas que buscaban la reflexión sobre la escritura y la coordinación de informaciones verbales, contextuales y escritas para producir e interpretar textos, al mismo tiempo que el sostén de la enseñanza de la sílaba y la palabra generadora, la intención de trabajar *desde ambas formas* para que Gabriel “no se frustrara”. Se invalidaban muchas de mis intervenciones en el aula, probablemente frente a la

incomprensión de la fundamentación de mi propuesta. Las docentes reconocían que a lo largo de la investigación se habían apropiado de un nuevo saber, aunque explicitaban que a la vez no había cambiado su concepción con respecto a la alfabetización. Gabriel reconocía que había pasado de “no saber nada” “saber algunas letras”, con una idea muy fuerte de que dicho aprendizaje implicaba una responsabilidad individual (“Quien no aprende, es porque no quiere”). A la vez, Gabriel dejó de concurrir a la escuela a mediados de julio de 2013 pensando: “Mejor me quedo donde estoy, eso no es para mí”. Primaba en esta decisión la *imagen desvalorizada de sí mismo*, la anulación de sí como aprendiz, lector y escritor.

La imagen de Gabriel era proyectada y recibida por las docentes, quienes respondían a ella desde una imagen de ellas mismas que reforzaba lo que Gabriel demandaba. Mi propia imagen sobre la lectura y la escritura era por momentos introyectada y por otros refractada por los demás actores: a veces aceptada y reconocida, a veces rechazada o puesta en duda, a veces pensándose que se tomaba como tal pero la dirección cambiaba frente a la fuerza de la propia imagen desvirtuada. Tal como se afirma en la cita del inicio de esta **recapitulación**, que define cómo son los laberintos de espejos, en esta trama se cerraron algunos lados para permitir el paso: la fuerza de las imágenes negativas nos impidió reconocer a cada uno de los actores el proceso que Gabriel estaba haciendo, de avance conceptual, así como el avance de las propias docentes en su proceso de intervención. La sensación de frustración y la complejidad de las condiciones en las que se inscribía la alfabetización impidieron tener una visión de conjunto del camino. Los reflejos contribuyeron a la desorientación, impidiendo reconocer los lugares por los que se había pasado, incluso dejando marcas. Ni Gabriel ni las docentes eran los mismos al terminar el proceso de investigación. Numerosas intervenciones habían resultado fértiles, pero la complejidad del proceso impidió reconocer los avances y los logros en cuanto al cambio de perspectiva de intervención. Las mismas se hicieron evidentes tras un tiempo de distancia y de nuevos análisis de todos los registros en forma recursiva.



Ya no supimos en ese entonces (ni Gabriel, ni las docentes ni yo misma como investigadora) reconocer si lo que se miraba era real o reflejado. Un verdadero *laberinto de espejos* que condensa múltiples imágenes sobre la lectura, la escritura, la enseñanza, el aprendizaje; que conlleva o constituye *laberintos de aprendizaje y de enseñanza*, y que a la vez les da forma o los origina, en un *círculo vicioso de demandas mutuas no resueltas que vuelve a provocar la exclusión*, que es urgentemente necesario romper para poder mirarnos y mirar procesos alfabetizadores desde y hacia otros caminos posibles.



[ -Cuando entré, ustedes ni imaginan qué tenía allá.

-¿Qué era? –gritó Mel, que habla así cuando se siente emocionada.

-¡Una sala!

-¿Una sala? –susurró Mel, desanimada.

-Una sala repleta de espejos, espejos de todos los tipos que puedan imaginar. Me escondí atrás de uno de ellos y fue en

ese instante en que llegó la Sra. Violeta. Aguanté la respiración y esperé. Yo sabía que ella sabía que yo sabía

que ella sabía que estaba allá. Ella se fue acercando,

acercando hasta que...

-¡PLEC!

-¡Qué susto! –gritaron todos.

-La Sra. Violeta llegó bien cerca. Cuando quedamos frente a frente, el espejo que nos separaba quedó medio

transparente y nuestras imágenes se mezclaron. Era como si

ella estuviese viendo mi gorro y yo su sombrero, como si yo  
estuviese enojada y ella sonriendo, como si ella estuviese  
con la "Florbella" en el bolso y yo cargando su maleta...

Divertido, pero en ese momento no tuve miedo. Pasó un  
buen tiempo antes de darme cuenta que debía salir de allí.

Respiré hondo y di un paso en dirección a la puerta.

Nuestros reflejos se separaron y el mío reapareció en un  
espejo que me hacía parecer gigante. Del otro lado, la Sra.  
Violeta se fue encogiendo, encogiendo... ¡y encogió! Pensé  
que era el efecto de algún espejo, pero después me di  
cuenta de que no se trataba de ningún espejo: lo que estaba  
viendo no era un reflejo, era la Sra. Violeta misma, solo que  
encogida. ]

LORENA NOBEL, GUSTAVO KURLAT Y MARÍA FARIA, *QUANDO BLUFIS FICOU  
EM SILENCIO*

Un día antes de viajar a México a la estancia en el CREFAL para escribir la tesis, en julio de 2013, fui a despedirme de Gabi. Lo busqué en el trabajo y le conté que me iba. Tenía previsto hacerlo en el centro de alfabetización, pero la muerte de una estudiante hizo que se suspendieran las clases. Gabriel me dijo: “Hubo que salir a pedir para el cajón, ni tranquilo puede morirse uno. Uno dio 100 pesos, yo no tenía nada para poner”. Compartimos un rato el silencio.

Le conté que me iba a trabajar a México, a escribir el trabajo final de todo lo que había registrado en este año y medio en la escuela, a analizar los registros y escribir sobre lo que había investigado. Gabriel asintió. Me pregunté qué entendería de esto, qué representaría para él. Le dije que el año próximo se lo iba a poder mostrar, y que había hablado con Juli, su maestra, acerca de la posibilidad de escribirnos, para yo contarles lo que hacía allá y ellos contarme lo que hacían acá. Gabi sonrió: “Es una buena idea”, dijo. Me contó que le sacaron el cargador de la *netbook* de abajo de su cama y que no tenía internet, que iba a ver si se la reponían. Le dije que ojalá arreglara pronto lo de su *netbook* pero si no, mientras tanto podía usar la de Juli. Le agradecí una vez más y nos despedimos hasta el siguiente año. “Que tenga buen viaje y buen regreso”, me dijo.

El sábado 20 de julio le escribí el primer mail desde México:

QUERIDO GABI:

COMO TE CONTÉ, ESTOY EN MÉXICO, EN UNA CIUDAD QUE SE LLAMA PÁTZCUARO. VINE A TRABAJAR ACÁ, A ESCRIBIR EL TRABAJO FINAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE CÓMO PERSONAS ADULTAS APRENDEN A LEER Y ESCRIBIR, EN BASE A TODO LO QUE YO APRENDÍ YENDO A LAS CLASES CON USTEDES EN TODO ESTE TIEMPO. VIVO CERCA DE UN LAGO Y TODOS LOS DÍAS VOY A TRABAJAR A LA BIBLIOTECA. ACÁ LLUEVE MUCHO Y A VECES SALE EL SOL. HAY MUCHAS FLORES Y ÁRBOLES, TODO ES MUY VERDE, AUNQUE LAS CASAS SON CASI TODAS BLANCAS Y

ROJAS. ¿CÓMO ESTÁN USTEDES? ESPERO QUE  
MUY BIEN Y TRABAJANDO MUCHO TAMBIÉN. ME  
ENCANTARÍA RECIBIR NOTICIAS TUYAS.

UN ABRAZO FUERTE,

MARCELA

A los pocos días recibí un mail de Juli, contándome que Gabi le había contado que yo había ido a despedirlo al trabajo, que le había hablado de mi viaje y le había dicho que le iba a escribir. “Así que se va a poner chocho con la carta. Nosotras volvemos a clase el lunes 29 de julio, así que, recién ahí lo vamos a poder ver para llevarle la carta y escribir juntos la respuesta.”

El 30 de agosto no había tenido respuesta, por lo que escribí nuevamente a las docentes consultado y obtuve la siguiente: “No logré ver a Gaby aún. No volvió a la escuela y tampoco lo vi a él. No dio señales. Tengo que ir a buscarlo. Ni bien tenga novedades te cuento. Besote.”

Gabriel no volvió más al centro educativo. Al volver de mi viaje en febrero de 2014, fui a buscarlo, le pregunté cómo estaba y me dijo que con mucho trabajo, que la situación estaba difícil, que no había vuelto a la escuela porque le habían quemado sus útiles en el barrio. Le dije que el Programa podía darle nuevos, que no se preocupara por eso, que volviera. Me dijo: “No, mejor me quedo donde estoy, eso no es para mí”.

[Nadie ve a Durito por la sencilla razón de que, en esta ciudad, nadie ve a nadie.

“Esta ciudad está enferma”, me escribe Durito, “está enferma de soledad y de miedo. Es una gran colectividad de soledades. Es muchas ciudades, una por cada uno de los que la habitan. No se trata de una suma de angustias (¿conoces alguna soledad que no sea angustiosa?), sino de una potencia; cada soledad se multiplica con el número de soledades que la circundan. Es como si la soledad de cada uno se metiera en una de esas ‘Casa de los Espejos’ que hay en las ferias de provincia. Cada soledad es un espejo que refleja la otra soledad que, como espejo, rebota soledades”.

[ ... ]

La ciudad se borra. No hay nada, solo Durito en su piano y la bailarina en su cajita de música. Toca Durito y baila la bailarina. La ciudad está sorprendida, se arrebolan sus mejillas como cuando se recibe un regalo inesperado, una sorpresa agradable, una buena noticia. Durito le da el mejor de sus regalos: un espejo irrompible y eterno, un adiós que no duele, que alivia, que lava. El espectáculo dura apenas unos instantes, las últimas notas se apagan conforme adquieren forma de nuevo las ciudades que pueblan esta ciudad. La bailarina vuelve a su incómoda inmovilidad, Durito se sube el cuello de la gabardina y hace una suave reverencia hacia el aparador.

“¿Estarás siempre del otro lado del cristal?”, le pregunta y se

pregunta Durito. “¿Estarás siempre del lado de allá de mi acá  
y yo siempre estaré del lado de acá de tu allá?”

[ ... ]

“Vive esta ciudad un juego cruel de espejos, pero el juego  
de los espejos es inútil y estéril si no hay un cristal como  
meta. Basta entenderlo y, como dijo no sé quién, luchar y  
empezar a ser felices...”

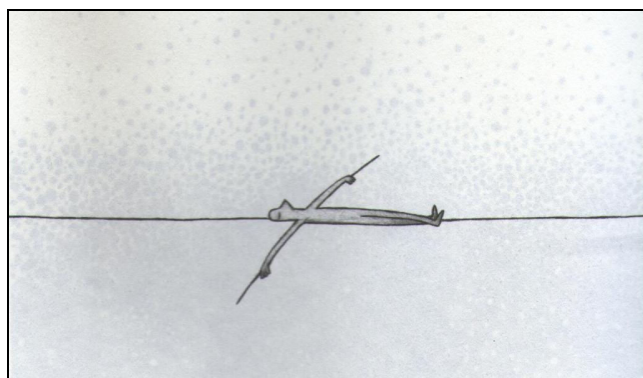
Me vuelvo, prepara el tabaco y el insomnio. Hay mucho que  
contarte, Sancho”, termina de escribir Durito.

Amanece. Unas notas de piano acompañan al día que llega  
y Durito que se marcha. Al oriente, el Sol es como una  
piedra rompiendo el cristal de la mañana...

Vale de nuevo. Salud y dejad la rendición para los espejos  
huecos.

El Sup levantándose del piano y buscando, desconcertado  
entre tantos espejos, la puerta de salida... ¿o de entrada? ]

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, “La historia de los espejos”,  
desde algún lugar del sureste mexicano, en algún tiempo  
remoto



## De cómo se puede aprender a leer pero no a hablar

Cuando por fin aprendió a leer las vocales, solamente podía identificarlas cuando las veía, pero si trataba de llamarlas por sus nombres, sucedían cosas raras: quería decir “a” y salía un sonido como “o”, luego intentaba “e” y salía “a”. Pensaba decir “i” y temía que saliera como “uuu”, así que cuando llegaba a la “o”, estaba tan nervioso que decía “eee”. Imaginen cuando llegaba a la “u”, pues a duras penas se oía un débil “iiii”, que parecía a punto de llorar.

Más tarde, quiso aprender las consonantes y sucedió igual, aunque logró memorizarlas todas, llegando a comprender muy bien cómo se combinan con las vocales y forman las palabras, las frases, los párrafos, las páginas, los libros, los libreros y las bibliotecas.

Leyó pilas enormes de libros, pero aun así, su antiguo problema seguía existiendo: se había convertido en un ávido lector, pero de hablar, ni hablar.

Su mudez lo transformó en un tipo muy extraño. Pasaba horas devorando libros, y digo “devorando libros” porque al terminar de leer cada hoja, se la comía; así decidió alimentarse, leyendo únicamente la cantidad que su estómago pudiera aguantar. Las pastas las rellenaba de paja y las devolvía a los libreros de la única biblioteca, donde nadie leía porque solamente hablaban, sin que alguien notara el aumento de los libros vacíos de hojas.

Su mundo eran los libros, en ellos encontraba todo, incluyendo los diferentes sabores de las hojas según la calidad del papel, el tipo de tinta y los años de añejamiento. Era todo un experto en el arte de la “gastrolibraria”, que él había inventado, siendo capaz de distinguir el año y lugar de impresión con el puro olor. Cuando dudaba, masticaba la esquina de una de las hojas y acertaba sin titubeos.

SERGIO NAVARRO, *El corredor de los cuentos*



El Gabo

Fueron los pájaros, que al hurtar el interior de los libros para construir sus nidos, revelaron la realidad de lo que allí sucedía.

[...]

No tardaron mucho en descifrar el misterio. Sabiendo que había un solo lector que visitaba la biblioteca, no fue difícil identificar al sospechoso. De inmediato lo atraparon y le formaron juicio.

–¿Qué hiciste con las hojas? –preguntó el alcalde.

Silencio total.

–¿Dónde las escondes? –increpó el abogado.

Más silencio.

–Castiguémoslo para que hable –sugirió el cura.

–No hablará, no sabe hacerlo –dijo el hombre más viejo.

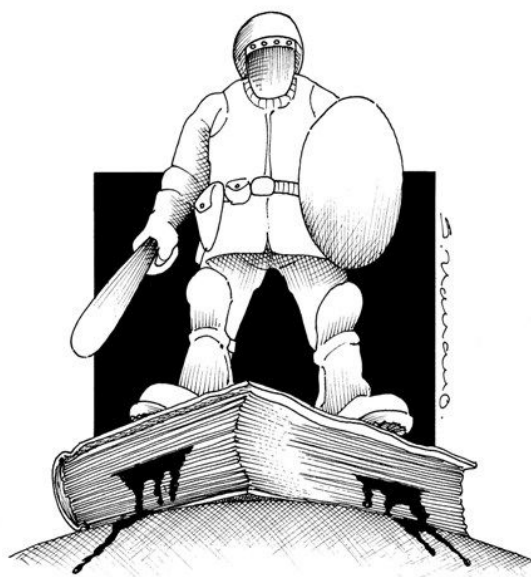
–Entonces, expulsémoslo de nuestra comarca –propuso el libanés de la tienda.

–Sí. ¡Que no regrese! –gritó el dueño del canal de la televisión.

[...]

Entonces, lo llevaron hasta el límite de la comarca. El inventor de la “gastrolibraria” se perdió en el horizonte y con él, cientos de libros digeridos en su organismo. El resto de la gente regresó a la biblioteca y se dio a la tarea de rellenar las pastas con hojas en blanco. En el pueblo, la vida seguiría igual, como si jamás hubieran existido páginas con letras en los libros.

SERGIO NAVARRO, *El corredor de los cuentos*





## De cómo el niño comelibros encuentra el corredor de los cuentos

Para Pac, el haber sido expulsado le traería beneficios inesperados, puesto que tendría aventuras de diferentes tamaños. Aunque se sintió triste al principio, poco después de cruzar el río que marcaba el límite de la comarca, su ánimo cambió de súbito y se relamió, pensando en la gran cantidad de libros que esperaban en el próximo pueblo. Desde la cresta de una colina, pudo ver una gran mansión en medio del valle. De una manera extraña, el sendero cambiaba de color al irse aproximando a la entrada. Llamó varias veces, jalando un cordón que hacía sonar una campana adentro. Luego de unos instantes, la puerta se abrió en silencio. Pac no tuvo miedo, al contrario, solo de imaginar el tamaño de la biblioteca de esa casa rica (la gente adinerada siempre tiene muchos libros aunque no los lea), le alborotó los jugos del estómago. Entró sin la clásica pregunta de “¿Hay alguien aquí?” y empezó la exploración.

No obstante el tamaño impresionante de la casa, más allá de la puerta, solo había un pequeño recibidor con una escalera al fondo que parecía no tener fin. A ambos lados, puertas de diferentes colores y tamaños permanecían cerradas. Pac giró la manija en forma de mariposa de la primera puerta del lado derecho. Un reflector se encendió en el interior, iluminando a una anciana sobre una mecedora, que dejaba ver sus grandes zapatos de payaso cada vez que se mecía.

SERGIO NAVARRO, *El corredor de los cuentos*



## Acerca de quién era la misteriosa cuentacuentos

La vieja se llamaba Pauleta y era menos vieja y menos ridícula de lo que parecía. Ella también había sido expulsada de su comarca, pero por otra razón: sus ojos tenían el defecto de borrar las letras al ir leyendo. Fue responsable de dejar en blanco todos los libros de la biblioteca de su pueblo, pero lo más sorprendente era que lo leído permanecía adentro de su cabeza. Por eso no necesitaba texto en sus espectáculos de cuentacuentos y, aunque corría el riesgo de mezclar accidentalmente las historias, tenía la habilidad de sacar ventaja de algún error, usando su imaginación oportuna. Le gustaba su trabajo: contar historias que transportaran al espectador a otros lugares, mandarlos a volar dentro de una máquina de fantasía; ya no sabía contar los días, ni las horas, ni sus dedos, todo ahí era un solo momento dedicado a quien pudiera sentarse a escuchar: contar era contar cuentos, no cosas ni números. Pauleta tenía la magia debajo de la nariz, una nariz que por más roja que se pusiera, no superaba el color de sus zapatos.

El día que la echaron de la comarca, el cura fue el único que protestó: –¿Y ahora quién me va a recordar las sagradas escrituras? –dijo, reclamando a Pauleta el haber blanqueado todos los libros de la sacristía.

La condenaron a no regresar por haberles dejado un pueblo de libros sin letras, aunque en realidad le agradecían que los salvara de tener que leerlos. Tomó su libreta de apuntes y caminó a su destino. Al subir la colina, encontró el sendero que atraviesa el valle y que cambia de color al ir aproximándose a la mansión.

Tiró de la cuerda dos veces y la puerta se abrió. Entró sin la clásica pregunta de “¿Hay alguien ahí?” y empezó la exploración.

SERGIO NAVARRO, *El corredor de los cuentos*



## De lo que encontraron en la habitación

En efecto, estaban en la biblioteca de la casa. Altos anaqueles albergaban miles de libros. Una escalera con ruedas deambulaba entre los pasillos, deteniéndose repentinamente en los puntos de acceso al nivel superior.

–¡Guau!... –exclamó Pac– aquí no me moriré de hambre.

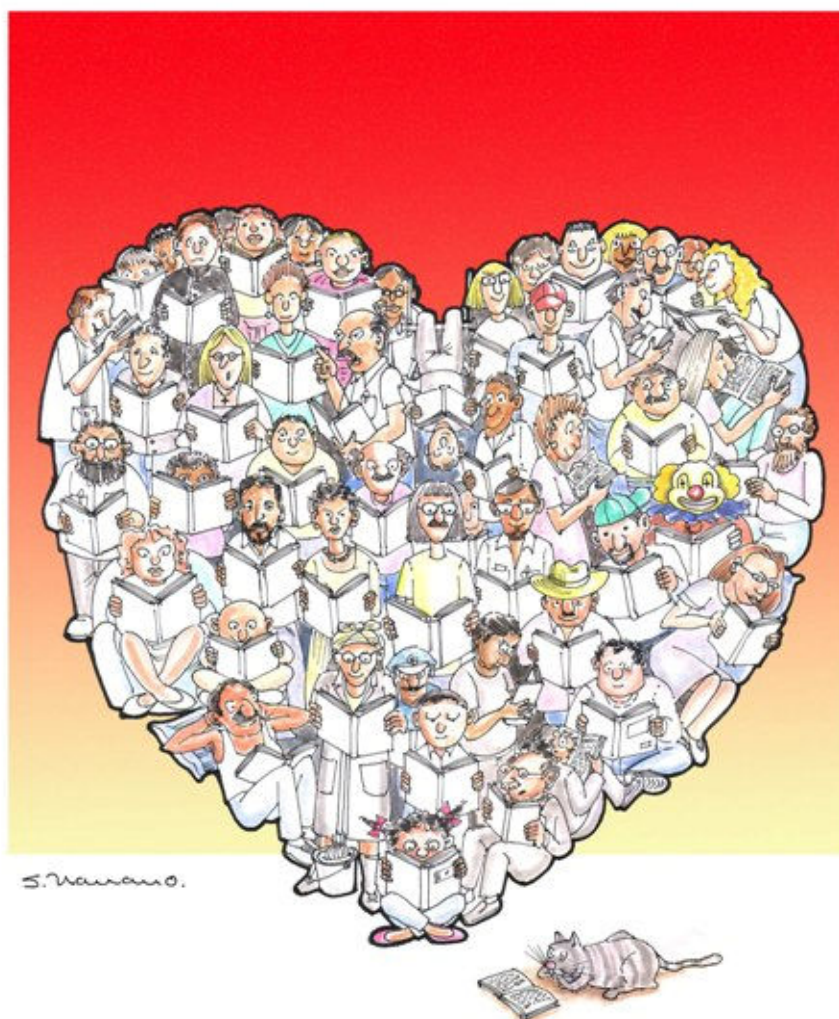
–Ni a mí me faltarán historias que contar –agregó Pauleta.

[...]

Lo que sí se sabe es que Pac y Pauleta siguieron conviviendo por muchos años y que nunca regresaron a sus pueblos.

El corredor permaneció igual de largo con la puerta de la biblioteca siempre abierta. En la parte alta de los libreros, un niño a punto de convertirse en libro devora una última página.

SERGIO NAVARRO, *El corredor de los cuentos*

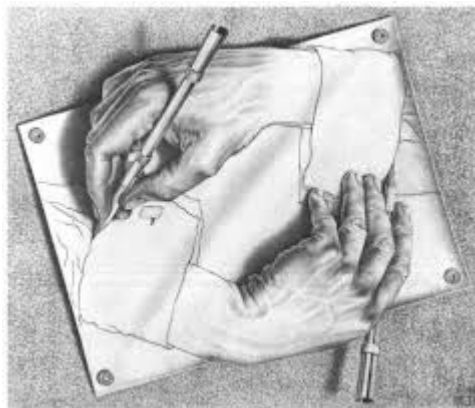


# [CAPÍTULO 10]

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

[ Uno puede hacer suyo el poder de la letra  
reproduciéndola sobre un cuaderno propio. Aquí la copia,  
lejos de ser un ejercicio escolar, solo es sumisión en  
apariencia; en tanto forma de docilidad astuta, permite  
apoderarse del texto, incorporar esa fuerza que sumerge al  
lector ordinario, aquel que se contenta, a expensas suyas,  
con leer. Es, pues, escribiendo como se conjura el maleficio  
del libro. ]

DANIEL FABRE, *Écritures ordinaires*



## 10.1. Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama

La presente tesis doctoral intentó dilucidar procesos psicogenéticos, didácticos y psicosociales en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, desde el estudio de un único caso y a partir de una mirada epistemológica constructivista. En este sentido, buscó comprender procesos de conceptualización del sistema de escritura desde restricciones psicosociales y didácticas. Hemos intentado generar conocimiento profundo acerca de las *marcas de exclusión y de enseñanza* involucradas en el proceso de apropiación del sistema de escritura desde el análisis del camino de escritura de Gabriel, a partir del nuevo contexto de descubrimiento generado por los resultados de la propia tesis de maestría. Recordemos las siguientes preguntas de punto de partida: ¿cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura en esta población? ¿Cuáles son los procesos psicosociales y didácticos involucrados en situaciones concretas de vida que restringen procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas? ¿Qué niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura había construido Gabriel al llegar a la escuela? ¿Qué *marcas de enseñanza y de exclusión* podían reconocerse en su proceso de aprendizaje? ¿Qué cambios se producían en él progresivamente en su apropiación del objeto de conocimiento y en qué sentido se daban dichos cambios en el marco del espacio educativo? ¿Qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyeron o dificultaron su proceso de cambio, como restricciones a la génesis? ¿De qué manera los cambios que iban haciendo las docentes incidían en los cambios de Gabriel?

Se han construido dos grandes categorías a lo largo de la tesis que articulan dimensiones didácticas y psicosociales en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: *el culto a las letras y pensar la escritura*.

Como hemos visto a lo largo de la tesis, la categoría *culto a las letras* remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que Gabriel demandaba que se le debía enseñar. El foco estaba puesto en el inicio del trabajo de campo en enseñar todas las letras y sus sonidos correspondientes, como aspecto único y central para la

apropiación del sistema de escritura. Las letras eran presentadas una por una, con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva. Este modo de enseñanza negaba los conocimientos construidos por Gabriel en su vida cotidiana y su vida laboral en la que *convivía con todas las letras*, desplegaba estrategias de anticipación de lectura y construía conocimientos sobre el lenguaje escrito.

El *culto a las letras* se daba en el tipo de consignas y actividades que proponían las docentes, en el modo de corrección de las producciones o interpretaciones de Gabriel, pero también en lo que Gabriel pedía como tarea propia de la escuela, lo que legitimaba como enseñanza escolar válida para aprender a leer y escribir. El *culto a las letras* incidía en la visión de sí mismo como aprendiz, lector y escritor. Así, Gabriel siempre quedaba ubicado en el lugar del error (porque “se comía letras”, le “faltaban”, no las “recordaba”, no las “escuchaba”), lo que reforzaba una *imagen negativa de sí mismo* como proceso psicosocial.

El *culto a las letras* contribuía a ingresar y a permanecer en un *laberinto de escritura*, dado que parecía incidir en:

- La concepción de Gabriel sobre lo que era leer y escribir, que se limitaba a “saber todas las letras de memoria”, se vinculaba con la copia y la memorización.
- La visión de Gabriel sobre el error: no podía “comerse letras”, “confundirse letras”, eso estaba “mal” y era “equivocarse”, invisibilizándose su verdadero proceso constructivo.
- La visión de sí mismo como aprendiz, desvalorizada, empobrecida, culposa por “no saber todas las letras”.

Gabriel sostenía que copiando iba a aprender las letras, y que aprendiendo letra por letra en algún momento iba “a saber”. Él estaba esperando escribir convencionalmente y le costaba mucho pensar que estaba en proceso, desde una visión de sí mismo como aprendiz muy desvalorizada, considerando que no sabía “absolutamente nada”. Gabriel sostenía fuertemente la idea de que leer y escribir era acordarse de memoria: “Que la maestra esté al lado mío todo el tiempo, me muestre lo que dice y yo aprenda, hasta que yo lo pueda saber sin que me lo digan”, decía Gabriel. Pero estas marcas no provenían solo de la enseñanza, sino que seguramente se habrían ido conformando a lo largo de toda la vida de Gabriel, en función de las

situaciones vividas, situaciones que en su caso (y en el de la mayoría de las personas que concurren a espacios de terminalidad de primaria), han sido (y continúan siendo) extremas, como se ha visto a partir de la historia de su vida. El mismo empleador de Gabriel validaba que a él se le había “hecho carne” el “ser ignorante e inservible” como internalización de una mirada social, y promovía que en su trabajo “por lo menos” aprendiera “las vocales y las consonantes”. Las condiciones didácticas, entonces, inscribían en Gabriel ideas acerca de lo que era leer y escribir, pero reforzando un imaginario anterior y a la vez externo a la escuela. En este sentido, las docentes manifestaban que habían respondido a su demanda inicial de ser enseñado así, como estrategia de retención. Él había ingresado al centro educativo con una concepción acerca de cómo debía aprender a leer y escribir. Parecía producirse un círculo vicioso entre la demanda de Gabriel de “ver las letras” (lo que parecía traer de una experiencia anterior como marca, o de una idea que había ido forjando en su vínculo con la cultura letrada a lo largo de su vida); la enseñanza *letra por letra* desde la una *mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras*, que se efectivizaba a partir de dicha demanda, con la consecuente legitimación de seguir *viendo las letras*, copiar y memorizar para la apropiación del sistema de escritura. Un círculo vicioso que no ayudaba a salir del *laberinto de escritura*. Si bien Gabriel parecía encontrarse en un nivel de conceptualización silábico inicial al tomarle la entrevista clínica, sus *anudamientos* producto del *culto a las letras* y la *visión negativa sobre sí mismo* impedían comprender con claridad su lógica de pensamiento acerca de lo que las marcas gráficas representaban.

Específicamente, las siguientes intervenciones han sido consideradas obturadoras de la apropiación del sistema, dado que inhibían procesos de avance conceptual en la apropiación de la lengua escrita como sistema de representación: la apelación a la *búsqueda de idénticos*, la *copia de un modelo sin reflexión* sobre lo que se copia; la *búsqueda de la respuesta correcta desde el punto de vista alfabético*, sin intentar conocer la lógica del sujeto que subyace a su producción o interpretación, y en este sentido, la marca del error, de lo que *falta* desde la convencionalidad de los textos frente a escrituras previas a un nivel de conceptualización alfabético.



En este marco, en cuanto a los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura, el *culto a las letras* obturaba la posibilidad de conocer cuáles eran las ideas *más genuinas* que Gabriel había construido. Al mismo tiempo, en vez de promover conflictos cognitivos que impulsaran reequilibraciones sucesivas, parecía provocar la centración en conocer la forma y el sonido de las letras, inhibiendo caminos de regulación y equilibración en el sujeto que posibilitaran la construcción de formas más avanzadas de comprensión y apropiación del objeto de conocimiento. Las *concepciones acerca de sí mismo, del aprendizaje y de la lectura y la escritura* obstaculizaban el proceso de avance conceptual. El mundo letrado de su trabajo y de su vida cotidiana se volvía inconmensurable en comparación con el mundo letrado de la escuela.

La categoría *pensar la escritura*, ha permitido nominar el proceso a través del cual fui trabajando con las educadoras en el intento de romper con el *culto a las letras*, implementando *intervenciones otras* orientadas a promover la reflexión *en uso* entre las relaciones oralidad-escritura, el análisis interno de los textos coordinando información textual y contextual, capturar la lógica de pensamiento de Gabriel con respecto a lo que las marcas gráficas representaban, tender un puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, desde prácticas de lectura y escritura reales, significativas, comunicativas, basadas en la perspectiva didáctica constructivista que posee como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje y toma como base los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura. Como ya se ha mencionado en el capítulo respectivo, muchas de las intervenciones se dieron informalmente y sin ninguna previsión, como parte de mi observación participante, y a medida que trabajábamos con las docentes en reuniones de reflexión sobre los registros, el intento de puesta a prueba de otra forma de enseñanza iba siendo implementado con mayor conciencia por parte de ellas mismas y se iba constituyendo en un proceso más compartido. Si bien no ha sido objeto de estudio de esta tesis el cambio conceptual de las docentes, se ha evidenciado un proceso de transformación en sus ideas y en sus prácticas de alfabetización.

A partir del análisis realizado, se han podido identificar ciertas intervenciones desde la perspectiva de la didáctica constructivista como potenciadoras del avance conceptual, intervenciones que ayudaron a Gabriel a reflexionar sobre las relaciones

entre oralidad y escritura y a producir escrituras más avanzadas, así como a otorgar significado a los textos, es decir, realizar prácticas de lectura por sí mismo. Sintetizando las intervenciones *fértiles* en procesos de escritura identificadas, podemos mencionar: la escritura por sí mismo, la anticipación de cuántas letras harán falta para escribir e interpretar la propia producción (“¿Cuántas necesitarás para escribir?”, “¿Cómo lo lees vos?”, “¿Hasta ahí qué dice, qué escribiste?”, “¿Ya dice o falta?”), la revisión de la propia escritura, la interpretación de las propias escrituras; el uso de palabras referentes para la escritura de nuevas palabras, la construcción de un ambiente alfabetizador con textos seguros que permitan ser fuente de nuevas escrituras; el uso de palabras que se conocen de memoria para la escritura de nuevas, a partir de la pregunta: “¿Qué parte te puede servir?”; la escritura de una palabra de referencia para una nueva producción, una palabra cuyas partes pueden ayudar a pensar qué sirve para la nueva; la verbalización y escritura de palabras para comparar vínculos entre oralidad y escritura; el dar siempre información que permita comparar y agrupar una palabra que empieza como otras, reflexionando acerca del inicio sonoro y la letra correspondiente.

Por otro lado, las intervenciones *fértiles* en procesos de lectura evidenciadas han sido: la identificación de un texto a partir de índices cualitativos en coordinación con información verbal (dónde dice lo que se sabe que dice, a partir de preguntas del tipo: “¿Cómo te das cuenta?”, “¿Por qué te parece?”), apelando a la justificación desde las marcas del texto; la realización de anticipaciones acerca de cómo dice determinado texto y pedidos de justificación a partir de índices cualitativos y cuantitativos; la localización de un texto a partir de la vinculación entre la linealidad en la lectura y la linealidad en la escritura: la lectura a través del adulto para la localización de un enunciado escrito en función del orden en la emisión oral; el ingreso al universo de sentido de los textos, que permite hacerse preguntas acerca de lo que la escritura representa, atender a los índices internos de los textos en coordinación con la información verbal. Se ha evidenciado, vale mencionarlo una vez más, la importancia de la interacción en prácticas de lectura y escritura con sentido real, social, comunicativo. Las intervenciones serán “fértiles” si están inmersas en un contexto con significado.

Los ejemplos seleccionados en la presente tesis han ilustrado cómo progresivamente Gabriel se ha ido apropiando de algunas intervenciones que lo ayudaron a reflexionar sobre el sistema: comenzó a recurrir a propiedades cualitativas para fundamentar lo que estaba escrito, empezó a preguntar si alguna palabra le servía para la escritura de una nueva e hizo uso de la comparación de partes de la misma para la nueva producción escrita, comenzó a realizar análisis internos de los textos para fundamentar qué decía, dónde decía y cómo decía desde propiedades cualitativas; empezó a establecer relaciones entre el orden en la oralidad y el orden en la escritura, comenzó a escribir por sí mismo, realizando verbalizaciones para pensar qué letras “necesitaba” para llevar adelante la escritura planeada. Gabriel empezó a recurrir a las fuentes fiables para su alfabetización. Fue avanzando en un proceso de fonetización hacia un nivel de conceptualización silábico alfabético; génesis vinculada al proceso didáctico en el que estaba inmerso, como ya hemos afirmado en el argumento central al comienzo de la presente tesis.

Sin embargo, las concepciones *viejas* y *nuevas* sobre la lectura y la escritura y sobre su enseñanza, convivieron a lo largo de todo el proceso de investigación. La *inscripción paradójica del culto a las letras* era muy fuerte y difícil de romper, ya que el tipo de propuestas de copia y asociación de idénticos le daban a Gabriel seguridad y confianza en el proceso de aprendizaje, en consistencia con su demanda inicial. Al mismo tiempo de que Gabriel se apropiaba de ciertas intervenciones, era tan fuerte su idea acerca de cómo debía ser enseñado (en relación con la copia, la memorización, la “búsqueda de letras”), que las propuestas de reflexión sobre la escritura eran consideradas en ocasiones como *no enseñanza*, por lo que muchas veces eran rechazadas. El ejemplo más evidente es el registro acerca del intento de implementación del Proyecto Cancionero, que se describe en el primer apartado del capítulo 9. A su vez, la apelación a reflexionar sobre la escritura lo enfrentaba a la *imagen negativa de sí mismo*: “No me da la cabeza”, “Tengo la cabeza más dura que una mesa”, “Soy un burro”, “Soy un desastre”.

La propia visión de las docentes en su proceso de pasaje del *culto a las letras* a *pensar la escritura* implicaba la convivencia de lo viejo con lo nuevo, lo que provocaba en ocasiones *choques de concepciones* y la *invalidación de intervenciones* por parte de ellas, en un proceso que comenzábamos a considerar como *laberinto de*

*enseñanza*. Un verdadero *laberinto de espejos* que condensaba múltiples imágenes sobre la lectura, la escritura, la enseñanza, el aprendizaje; que constituía *laberintos de aprendizaje y de enseñanza*, y que a la vez les daba forma o los originaba, en un *círculo vicioso de demandas mutuas no resueltas que volvió a provocar la exclusión*: Gabriel dejó de concurrir al espacio educativo en julio de 2013, con la idea de que “mejor se quedaba donde estaba” porque “eso no era para él”.

A partir de lo desarrollado hasta aquí y como hemos descrito en el argumento central al inicio de la presente tesis doctoral, se interpretan los procesos psicosociales y didácticos como *la urdimbre y la trama* que da forma a los procesos de conceptualización sobre la escritura. *Urdimbre* como el conjunto de hilos paralelos que forman la base estructural del tejido y que, enlazados con la trama, forman la tela. Procesos psicosociales como la base que enmarca modos de conceptualizar el sistema de escritura, desde formas de concebir dicho objeto social y cultural, consideraciones acerca de cómo se aprende y cómo se enseña; procesos que condensan una imagen de sí que el sujeto ha elaborado como aprendiz, como lector y escritor. Sobre dichos procesos psicosociales se entrelazan, a partir de la demanda efectiva de una nueva chance educativa, procesos didácticos que pueden modificar, remover o reforzar las representaciones del sujeto, inhibiendo o promoviendo el cambio conceptual. Es decir, los procesos didácticos se inscriben a la vez como procesos psicosociales. Tanto el *culto a las letras* como la posibilidad de *pensar y hacer uso de la escritura* son fenómenos didácticos y psicosociales.

Las condiciones e intervenciones didácticas no pueden pensarse por fuera de los procesos psicosociales, dado que a su vez, se sustentan en modos de concebir el objeto de conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los propios educadores. Según cómo se den los enlaces, cómo se articulen las diversas concepciones con sus consecuentes prácticas, se produce determinada direccionalidad, determinado marco para la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. La didáctica se entrama en las concepciones y conceptualizaciones de los alfabetizandos desde las propias concepciones de los alfabetizadores, promoviendo avances o limitaciones al proceso de apropiación del sistema de escritura, desde la imagen sobre la lectura y la escritura que toda persona ha formado a lo largo de su vida, desde las imágenes que los sujetos tienen sobre sí

mismos como lectores y escritores y en relación a qué creen que se necesita para aprender. En este sentido, se entrama con toda una historia de creencias tanto del educando como del educador, inscribe nuevas representaciones o refuerza ideas previas acerca de qué es leer, qué es escribir, cómo se aprende y cómo debe enseñarse en consecuencia. El cambio conceptual es promovido o limitado en función de los efectos que las condiciones e intervenciones didácticas produzcan en el aprendiz, siendo dicho impacto una construcción psicosocial: el sujeto lo asume, asimila, reconstruye, rechaza, al momento de alfabetizarse. A su vez, los procesos didácticos se sustentan en propios procesos psicosociales de los educadores, propias concepciones que pueden converger o diferir con las ideas de los estudiantes, que se ponen en juego y se “negocian” en el espacio educativo. La enseñanza se sustenta pero a la vez tiene efectos sobre los procesos psicosociales: puede inscribir, reforzar o transformar diversos modos de representar la lengua escrita que a su vez condicionan procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura, promoviendo u obturando el avance conceptual.

Como ya hemos mencionado en el argumento central, los resultados de la presente tesis doctoral, enriquecen la comprensión de las hebras ya identificadas en la tesis de maestría y agregan otras complejidades al fenómeno de la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, desde el análisis en profundidad de un caso particular, mostrando maneras posibles en que las restricciones didácticas y psicosociales se entrelazan con la construcción de conceptualizaciones en el adulto sobre el sistema de escritura a lo largo de su proceso de alfabetización. Se validan los resultados de Kalman (2004), Lorenzatti (2009), García Muniz y Espíndola (2013), Dionisio (2013) y Galván Silva (2014), investigaciones ya desarrolladas en el capítulo de **antecedentes**, en cuanto a reconocer los importantes conocimientos construidos por los sujetos en sus prácticas letradas de la vida social, que no son reconocidos por los mismos sujetos como tales, ni son retomados en los espacios educativos como base de enseñanza. Se producen “conflictos entre diversas lógicas” (Broitman, *Adultos que inician la escolaridad...*, no publicado) de construcción del conocimiento dentro y fuera de la escuela, que imprimen modos de interacción en el aula y demandas acerca de cómo debe ponerse en juego la enseñanza. A la vez, el *laberinto de espejos* podría dar cuenta del concepto de polifasia cognitiva de Moscovici, retomado y

reformulado por Castorina y su equipo (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010), desarrollado en el **enmarcamiento conceptual**. El concepto da cuenta de la interrelación dialéctica entre las representaciones sociales y los saberes disciplinares, al que los autores mencionados agregan los conceptos construidos por los individuos en las condiciones sociales de existencia. La polifasia cognitiva refiere a las diversas lógicas coexistentes en el pensamiento de los sujetos: algunas representaciones sociales pueden dificultar la aproximación a los saberes disciplinares, dado que el sujeto debe tomar distancia de ellas para apropiarse del objeto de conocimiento, mientras que otras brindan apoyo a la elaboración conceptual, aportando un marco de sentido e interpretación. Si bien los autores retoman este concepto para reflexionar acerca de la construcción de nociones en ciencias sociales, el mismo puede ser fértil para interpretar la elaboración cognoscitiva en el dominio lingüístico, particularmente la lengua escrita como objeto social y cultural, aspecto que se abre a ser analizado en mayor profundidad en futuros estudios.

Lo desarrollado hasta aquí solo muestra una punta del iceberg de la complejidad del entramado de los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas.

## 10.2. Aportes a la reflexión sobre los procesos de construcción de demandas por más y mejor educación

*“Escribir es gritar sin hacer ruido”*

MARGUERITE DURAS

Decíamos en la introducción de la presente tesis que la misma se proponía aportar, a partir del estudio de los procesos psicosociales y didácticos que restringen procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura en la población joven y adulta, a su relación con los procesos de construcción de demandas individuales y colectivas por aprendizajes permanentes, desde la vinculación con el Proyecto UBACyT marco. Nos proponíamos contribuir a la reflexión acerca de la manera en que los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas podrían tener que ver con la construcción de demandas por más educación. Asumimos que el analfabetismo es un claro signo de la desigualdad y exclusión social, íntimamente relacionado con la reproducción del nivel educativo de riesgo y la obturación de procesos reflexivos y de demandas por procesos

de educación permanente (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998), lo que significa que, a menor nivel educativo alcanzado, menor adquisición de las herramientas básicas que las personas necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada, lo que se vincula con mayores posibilidades de quedar marginadas de la vida social, política y económica que caracteriza a las sociedades actuales. Asimismo, esta situación se vincula con la obturación de procesos de toma de conciencia sobre los propios derechos y la consecuente posibilidad de demandar el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, es decir, con el principio de avance acumulativo: cuanto más educación formal se alcanza más y mejor educación para toda la vida se demanda individual y socialmente (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998).

Si retomamos los datos de la introducción de la presente tesis, podemos afirmar que Gabriel era una de las 528.349 personas de 15 años y más que nunca habían ido a la escuela según el censo del año 2010, junto con las más de 3.117.102 personas en nuestro país que no habían logrado finalizar el nivel primario; así como un exponente del 9% de la población con NBI de la Ciudad de Buenos Aires en dicha condición. La historia de Gabriel ha ilustrado la vida de millones de personas en Argentina que viven en *condiciones materiales de existencia degradadas*, cuyos *derechos humanos son sucesivamente vulnerados*, y que constituyen en su mayoría la matrícula de demanda efectiva de los espacios de terminalidad de nivel primario. Dichas condiciones de existencia parecieran ser internalizadas dejando *marcas de dolor, humillación y vergüenza* que contribuyen a la construcción de una *imagen desvalorizada y negativa de sí mismos*, una historia de exclusión y humillación que marca modos de *pensarse a uno mismo como aprendiz, como lector y escritor*. Esta imagen suele evidenciarse en el centro educativo desde la *sensación de nulidad sobre uno mismo como aprendiz*, la *visión temerosa acerca de la propia capacidad para transitar la escolaridad*, la *vergüenza*, la *desvalorización* y la *culpa*, *negando los conocimientos y estrategias lectoras* construidos en la vida cotidiana. En el caso de Gabriel, si bien en un momento de su vida se reconocen puntos de inflexión vinculados a giros en sus diversas trayectorias (llegar a una familia, a un hogar, sostener un trabajo, tener alimento), gracias a los cuales las necesidades objetivas fueron tornándose subjetivas y orientándose al centro educativo como satisfactor, haciendo efectiva la demanda educativa, la *imagen negativa de sí* fue predominante y

provocó un nuevo abandono de la escuela, desde la idea de que ese no era un mundo para él y que mejor “se quedaba donde estaba”. Podríamos pensar que Gabriel ilustra un fenómeno que podría ser transferido a otras personas en condiciones similares, el de una *demanda efectiva en la cuerda floja*. El extremo de nivel educativo de riesgo favorece la frágil búsqueda de una nueva chance educativa de la que se puede *volver a caer* en cualquier momento por lo endeble del camino. Este concepto se vincula con afirmaciones de estudios propios antecedentes, en los que se manifiesta el *círculo vicioso de la exclusión*: cuantos menos conocimientos se tienen sobre el sistema de escritura, mayores son las posibilidades de que las personas dejen de concurrir a los espacios de alfabetización. La *vergüenza* como marca, la *sensación de nulidad* y la percepción de que la escuela es “un lugar para otros”, son constitutivos de la no continuidad en dichos espacios. Como plantea Broitman (*Adultos que inician la escolaridad...*, no publicada), la relación con el conocimiento en las escuelas de adultos convive con “viejas vergüenzas”, “vergüenzas internalizadas”, diría De Gaulejac (2008), que inscriben y direccionan los procesos de aprendizaje que allí se desarrollan y dificultan el logro de las aspiraciones educativas.

Desde los estudios antecedentes (Llosa, 2010; Sirvent y Llosa, 2011), se evidencia la orientación de Gabriel hacia el centro de alfabetización como satisfactor, y la no realización de su aspiración educativa, tal vez por el peso de la imagen de sí mismo, pero a la vez quizás por el *círculo vicioso de demandas mutuas que volvía a provocar la exclusión*. En este proceso, validando la tesis doctoral de Llosa, se han entramado aspectos relativos a la representación de la educación por parte de Gabriel (específicamente, de cómo ser “alfabetizado”) y a la representación de sí mismo (como aprendiz, lector y escritor), así como a la construcción de una autonomía para la toma de decisiones relativas a lo educativo en la trama de los vínculos con los otros significativos (su imagen de *haberse independizado*, la importancia de las personas referentes para la búsqueda de una nueva chance educativa y la continuidad en el espacio). Al mismo tiempo, se entraman las representaciones de las propias educadoras en lo que hemos denominado el *laberinto de espejos*, del que no pudimos salir, dado que no pudimos evitar el abandono del espacio por parte de Gabriel. Si bien la definición del *laberinto de espejos* es muy sórdida y parece ser una trampa de la que es difícil escapar, hemos mostrado también cómo *el registro del camino* es la



salida del laberinto. La posibilidad de dar cuenta de los cambios producidos a partir del trabajo con las educadoras y mi propia intervención en el aula, que provocaron transformaciones en el proceso de conceptualización de Gabriel, aunque no fueran planificados ni tan evidentemente visibles en un primer análisis.

Desde nuestra mirada teórica y como ya hemos afirmado en esta tesis, el análisis de los procesos que enmarcan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los diversos espacios de alfabetización permite ir identificando pistas acerca del crecimiento del adulto en su mirada hacia sí mismo, hacia el otro, hacia el entorno; una mirada que puede facilitar el reconocimiento de necesidades de saber o de conocer, así como de demandar por el ejercicio de sus derechos, no reconocidos hasta el momento, sobre todo por el atribuirse a sí mismos la culpabilidad de la exclusión. Ese reconocimiento de necesidades puede traducirse en la identificación de demandas por mayor y mejor educación tanto a nivel individual como fundamentalmente colectivo. Gabriel ha manifestado que fue a partir de su experiencia en el programa de alfabetización que supo que “aprender a leer y escribir era un derecho”. La idea de estar en la escuela y de finalizar estudios le abrían la posibilidad de seguir estudiando: él manifestaba querer continuar estudios a futuro y ayudar a otros que se encontraran en las mismas condiciones que él había enfrentado. Sin embargo, la complejidad de los procesos que constituyen la urdimbre y la trama en la alfabetización de personas jóvenes y adultas que se describen en la presente tesis, dan cuenta de la facilidad de *caer de la cuerda floja*, como ha mostrado Gabriel, o de quedar *atrapados en un laberinto*, interrumpiéndose los procesos de demanda por más educación. Un fenómeno que se requiere continuar profundizando para comprender cómo se negocian y transforman estas representaciones para el logro de las aspiraciones educativas y del avance acumulativo en educación, a partir de la sistematización de prácticas concretas que potencien el aprendizaje y la continuidad en los centros. La construcción de una demanda siempre asociada a un proyecto con sentido social y comunicativo.

### 10.3. Contribuciones metodológicas del presente estudio

El proceso de investigación de la tesis de doctorado ha implicado aportes metodológicos en diversos sentidos. En primer lugar, ha contribuido a la generación de conocimiento desde una perspectiva crítica de la Psicología Genética que plantea

la necesidad de dar cuenta de los marcos contextuales que restringen la construcción de las conceptualizaciones en los sujetos (Castorina 2005, 2007). Como hemos desarrollado en el capítulo de **antecedentes**, si bien se han llevado a cabo indagaciones que abordan la construcción del conocimiento social en relación a la autoridad escolar (Castorina y Lenzi, 2000); los intercambios económicos (Castorina y Faingenbaum, 2000) y la idea de derechos (Castorina y Helman, 2007; Castorina y Horn, 2010); así como numerosas investigaciones didácticas en niños sobre el cambio conceptual en función de la implementación y puesta a prueba de secuencias de enseñanza (Teberosky, 1982; Kaufman, 1988; Lerner, 2001; Castedo, 2010), no se habían realizado investigaciones psicológicas desde el dominio lingüístico con jóvenes y adultos que tomaran la dimensión de sus contextos de enseñanza y aprendizaje, desde restricciones psicosociales y didácticas, desde un seguimiento longitudinal. La presente tesis ha contribuido a la ampliación del campo de indagaciones desde esta tradición de investigación.

En segundo lugar, ha profundizado la exploración del análisis desde el Método Comparativo Constante vinculando los datos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación clínico crítica, la entrevista de vida y observaciones de espacios educativos y laborales. Ha mostrado su convergencia y complementariedad para la construcción de la evidencia empírica relativa a los procesos psicogenéticos vinculados a la conceptualización de los sujetos sobre el sistema de escritura y la categorización y comprensión de las restricciones psicosociales y didácticas a dicha construcción. Se sostiene a partir del trabajo en la presente tesis la consistencia entre ambos métodos de obtención y análisis de datos empíricos para la construcción del dato científico.

En tercer lugar, el proceso de construcción de la evidencia empírica nos permite plantear la convergencia y complementariedad metodológica con los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (Kalman, 2003a y 2003b, 2004; Niño-Murcia, 2009; Zavala, 2005; Street, 2009; Kalman y Street, 2009; Lorenzatti, 2009). Recordemos que los mismos recuperan procesos de apropiación de la lectura y la escritura por parte de los sujetos con baja o nula escolaridad, describiendo las condiciones de acceso y disponibilidad de la cultura escrita en el entorno cotidiano, los contextos de uso y las características de las prácticas culturales letradas en las que están inmersos

los sujetos tanto dentro como fuera de la escuela. Aportan conocimiento acerca de las formas de participación en eventos de cultura escrita por parte de la población estudiada desde una mirada etnográfica. La indagación psicogenética en jóvenes y adultos permite, como hemos mostrado a lo largo de la presente tesis, comprender los mecanismos cognoscitivos a través de los cuales los sujetos se apropian de la lengua escrita (los procesos de interiorización en clave vigotskiana, como ya hemos propuesto en el capítulo de **antecedentes**), qué ideas construyen acerca de lo que representan las marcas escritas; cuáles son los procedimientos que ponen en juego para la producción de escrituras, así como las condiciones psicosociales y didácticas que actuarían como restricciones a dicha construcción. En este sentido, se vislumbra una gran riqueza en la interacción entre ambas tradiciones de investigación para el análisis de procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización de jóvenes y adultos.

En cuarto lugar, la experiencia de trabajo de la presente tesis según el diseño implementado de generación conceptual con instancias participativas, requiere de reflexiones específicas sobre el rol de la implicancia en la construcción del dato científico. La construcción de la evidencia empírica y la interpretación de los datos en la presente tesis se han dado desde una lectura de las condiciones didácticas que se iban entramando a los procesos psicosociales de Gabriel, de las docentes y los propios como investigadora participante.

La categoría *culto a las letras* se ha desplegado en detalle en los capítulos 4 (**Gabriel y el mundo de la escuela**), 7 (**Conceptualizaciones de Gabriel sobre el sistema de escritura**) y 9 (**Un laberinto de espejos**), desde un análisis transversal de los registros.

La categoría *pensar la escritura* se desarrolla profundamente en el capítulo 8 (que lleva el mismo nombre), desde un análisis longitudinal de los registros que intenta capturar el proceso de cambio y también en el 9, que vuelve a articular en forma transversal los imaginarios contradictorios y a la vez en convivencia constituyendo los procesos constructivos.

Los capítulos 5 (**La historia de Gabriel y sus marcas de exclusión**) y 6 (**Gabriel y el universo de los diarios**) muestran las *marcas de exclusión* como procesos

psicosociales que conforman el imaginario que Gabriel ha construido sobre sí mismo como aprendiz, lector y escritor desde sus condiciones materiales de existencia y la conversión de la demanda potencial en efectiva, así como la imagen que ha construido sobre sí en su mundo laboral.

La **recapitulación** de cada capítulo y el entramado con el **diario de ruta** propio como investigadora permiten invitar al lector a acompañar el tránsito por mi propio pensamiento, validando las decisiones adoptadas a lo largo del proceso de construcción de la evidencia empírica. Uno de los desafíos metodológicos más importantes de la presente tesis tenía que ver con cómo capturar los fenómenos “psicosociales”, ya que no era nada fácil mostrar empíricamente un proceso psicosocial. En términos de la construcción del argumento central que diera respuesta a la pregunta de investigación, tenía que tratar de mostrar teórica y empíricamente cuáles eran los procesos psicosociales que identificaba en Gabriel, que limitaban y posibilitaban su avance conceptual con respecto al sistema de escritura. ¿Procesos didácticos que impactaban como factores externos en la subjetividad de los actores? ¿O se trataba de representaciones que el sujeto ya traía acerca de lo que era leer y lo que era escribir y de cómo él debía ser enseñado, que estaban por fuera de las *marcas de enseñanza* por no haber ido nunca a la escuela, y que impactaban en los procesos didácticos? ¿O era todo a la vez? Lo desafiante de la dimensión psicosocial era justamente poder identificar en la investigación esa trama de construcción, que también estaba dada por la interacción con lo interno, con la vida del individuo. No era algo externo que “de pronto” impactaba, sino que el sujeto traía sus marcas a partir de las experiencias de vida, que se ponían en juego en el espacio educativo, entrelazadas a las visiones de las propias educadoras. En las prácticas mismas se asentaban, inscribían, modificaban, nuevos y viejos imaginarios, que convergían en la ya detallada polifasia cognitiva. Esto era lo más difícil de mostrar en la presente investigación, cómo se percibía esta interacción, y además, cómo ilustrarlo desde un sujeto único. Esta cuestión evidencia otro desafío pendiente para futuras investigaciones: el análisis del conflicto sociocognitivo en los procesos de apropiación del sistema de escritura y el lenguaje escrito en los espacios educativos, la posibilidad de la construcción de los datos en el contexto grupal de enseñanza, en la interacción entre diversos estudiantes con distintos niveles de conceptualización.

Como afirmábamos en las **decisiones metodológicas**, mi propia implicancia jugó un rol central en la construcción de la evidencia empírica, desde un intento de conocer la situación del Otro mediante la propia experiencia en dicha situación. Dicha implicancia como proceso psicosocial también, por momentos posibilitó y por otros obturó determinadas interpretaciones sobre el fenómeno en estudio. Como hemos mostrado, no fue la misma manera de intervención de las docentes en unos momentos y en otros, y eso incidió en los cambios de Gabriel. Sin embargo, estos cambios no nos resultaron evidentes al estar inmersas en el proceso, sino que salieron a la luz tras sucesivos análisis del material empírico, gracias a la posibilidad de objetivación del proceso que las directoras de esta tesis promovieron, en lecturas sucesivas y recursivas.

Parece haberse producido una génesis doble: por un lado la génesis de las conceptualizaciones de Gabriel y en simultáneo, la génesis de las conceptualizaciones de las docentes respecto a Gabriel, la enseñanza y la alfabetización. Hubo un doble camino, que solo pude dilucidar analizando los procesos en orden temporal, luego de una primera etapa de análisis transversal de los registros, clasificando fragmentos significativos y recurrentes por “temas” o “asuntos” comunes. En un primer momento, el camino de avance conceptual había quedado oculto porque solo había realizado un análisis transversal. Pero Gabriel y las maestras no estaban en el mismo momento a medida que avanzaba la trama. Yo misma había quedado atrapada en el *laberinto de espejos*, en el que la fuerza de las imágenes negativas nos impidió reconocer a cada uno de los actores el proceso que Gabriel estaba haciendo, de avance conceptual, así como el avance de las propias docentes en su proceso de intervención. La sensación de frustración y la complejidad de las condiciones en las que se inscribía la alfabetización impidieron tener una visión de conjunto del camino, con una sensación de habernos quedado atrapadas en el laberinto, al momento de finalizar el trabajo de campo. Pero como ya hemos afirmado más arriba, el hilo de Ariadna es el registro minucioso del camino, el develar las lógicas que conviven y los procesos que promueven el avance conceptual, trabajando sobre las representaciones del tiempo de la alfabetización en los diversos actores, proponiendo alternativas didácticas, construyendo condiciones didácticas, proyectos y secuencias y registrando los efectos de la intervención.

La escritura de la presente tesis implicó, a su vez, mi propia transformación como lectora y escritora, a partir de la cual emergió la necesidad de transmitir el proceso *como una novela* desde el género *álbum*. La organización, construcción y lectura de este trabajo implica la dimensión académica y la dimensión literaria como una de las ideas que intento transmitir con respecto a mi posicionamiento sobre los procesos de alfabetización en personas adultas. No es una cuestión de forma y contenido, sino que las imágenes, las poesías, los cuentos, los testimonios, las obras pictóricas también son contenido, metaforizan las escenas descritas en la tesis, las categorías elaboradas, las vivencias de Gabriel, de las educadoras y las propias. Intentan transmitir al lector/a la conmoción que es capaz de producir la literatura, la vivencia de cultura escrita que acompaña de modo constitutivo la apropiación del sistema de escritura y que las categorías “académicas” no logran transmitir. Intentan, además, mostrar cómo la escritura nos transforma como sujetos lectores, escritores y aprendices.

La presente tesis muestra desde el lado “genético” la importancia de tener un registro de las transformaciones, los cambios conceptuales que implican los procesos mínimos y cuáles fueron las intervenciones que ayudaron a Gabriel a avanzar. Nada caía en “saco roto”, nadie se fue igual a como había entrado en el espacio educativo, un año y medio atrás. Las docentes no eran las mismas que como empezaron, ni yo como investigadora, como lectora y escritora. Sin embargo, estas transformaciones no fueron evidentes en un primer análisis. Un factor de dificultad para la construcción de los datos en el presente trabajo tuvo que ver con las mismas condiciones didácticas en las que se inscribe la alfabetización en la población joven y adulta: un alto grado de discontinuidad en la asistencia de los estudiantes (y en este caso, de Gabriel), la simultaneidad de tareas que las docentes tienen que atender según los diversos niveles del grupo (dado que los tres ciclos conviven en el mismo tiempo y lugar, alumnos nuevos ingresan en forma permanente, en cualquier momento del año y en cualquier horario); las situaciones sociales dramáticas que suelen atravesar la vida en el aula y que es necesario sostener en el momento en que suceden (como las peleas entre grupos de distinta nacionalidad al interior del centro, la muerte de vecinos del barrio, la ida a una marcha para defender la continuidad del Programa); la falta de formación docente en alfabetización de personas jóvenes y adultas. A las categorías centrales desplegadas en la presente tesis, entonces,

podemos sumar otras condiciones didácticas en las que se enmarca la alfabetización y que también se inscriben como procesos psicosociales, complejizando la trama: *la discontinuidad* de los estudiantes, *la simultaneidad de ciclos* en un espacio reducido y muchas veces sin recursos didácticos; *aspectos socioeconómicos* caracterizados por *escenas de violencia, muerte y vulneración de derechos* de las personas que asisten; y *aspectos político-institucionales* como *la falta de formación docente* en el área, lo que conlleva *sensación de soledad, frustración, aburrimiento y limitación* para pensar la enseñanza en los educadores, como ellos mismos planteaban en las sesiones de retroalimentación.

En este sentido, la presente tesis ha validado una vez más la importancia de las instancias participativas como herramienta de objetivación y transformación de las prácticas docentes. Una de las educadoras, Julieta Saint Girons, decía, en una de las reuniones preparatorias del Simposio de Docencia e Investigación que llevamos a cabo en diciembre de 2012 en el marco del Congreso Metropolitano de Formación Docente:

Vos te incluiste en el grupo, y ese pensar tuyo o palabras que vos nos ibas tirando o cosas que nos ibas preguntando incorporaban un pensar nuevamente en ese rol que una estaba cumpliendo ahí como docente. Y lo que por ahí estaba desgastado pasó a no estar desgastado nuevamente, ¿me explico? Es como que se reavivaron un montón de situaciones, de herramientas, se incorporaron cosas a partir de charlas que tuvimos nosotras que estuvieron buenas, cosas que fuimos probando con Beti que algunas dieron resultado, otras no dieron resultado, probamos hasta que se agotaron, hasta el punto de decir “¡Basta! Estoy agotada yo, estás agotada vos...”. Viajar en el auto y charlar e ir pensando todo eso era por lo menos que te tomabas un minutito para reflexionar ese pequeño avance que habías visto, esa pequeña luz de decir “Bueno, por acá se abrió un caminito...” que antes, al estar sola, si bien lo pensás y decís “Bueno, voy a seguir por acá”, no lo compartís, queda como ahí perdido en el medio de tu pensamiento, y donde vos no compartís con nadie esa experiencia y al no compartirla... porque no hablás con el otro, no compartís la situación que a vos te pasa, lo que estás pensando y ese no intercambio que se produce hace que vos no veas tampoco qué está pensando el otro, que está probando, qué herramienta está probando, ver si a vos te sirve eso que está probando con esa persona, si no te sirve. Entonces, tanto tu ingreso como el de Beti para mí fue tener, mínimamente con quien charlar de estas situaciones que hacen a la educación y que son fundamentales para la educación y que está re bueno poder investigar y ponerte a pensar esas cosas, de decir: “Hoy creo que entendió o que avanzó en poder pensarse a sí mismo como una persona que puede escribir y no como una persona incapaz de”, y ver eso y decir “No solo lo vi yo”, sino que vos también lo viste...

La tesis ha mostrado también cómo son necesarios procesos crecientes de participación, en los que las y los educadores sean parte de la toma de decisiones didácticas, de *mirar conjuntamente* los datos, de *pensar colectivamente* las intervenciones en secuencias didácticas específicas. Ello implica también el desafío de la construcción de una didáctica propia de las sesiones de retroalimentación que promueva el avance conceptual en los y las docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura. Se plantea, aquí, el desafío en este sentido para investigaciones futuras.

#### 10.4. Consecuencias pedagógicas, políticas y académicas de la presente tesis

*“Antes de saber leer, los libros eran para mí como bosques misteriosos. Me acuciaba una pregunta: ¿cómo es posible que de aquellas páginas de papel, de aquellas hormiguitas negras que la surcaban se levantara un mundo ante mis ojos, mis oídos y mi corazón de niña? ¿Qué clase de magia, de sortilegio era aquel que sobrepasaba cuanto yo vivía y cuanto vivía a mi alrededor?”*

Fragmento de “En el bosque”, discurso que leyó ANA MARÍA MATUTE el 18 de enero de 1998 en la toma de posesión de su sillón en la Real Academia Española de la Lengua

##### **ENCUENTRO DE PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN (MIÉRCOLES 23 DE MARZO DE 2012)**

Un docente pregunta si Gabriel no tendría una lesión cerebral y la docente le responde que no. La orientadora pedagógica menciona que le parece importante lo que trae la docente: “Juli transmitió un sentimiento que es ‘No quiero que él abandone’, eso hay que escucharlo”.

El orientador pedagógico comenta: “Yo quiero instalar una polémica: hay niveles de alfabetización que nos frustran como maestros, no tenemos la herramienta y me pregunto si existe la herramienta. Por eso es interesante el trabajo que trae Marcela. Hay muchos Gabrieles en los distintos centros, y aparece la pregunta del compañero de si tiene una lesión cerebral. Y yo creo que no hay ninguna lesión cerebral, pero creo que tenemos que preguntarnos si no estamos fallando como maestros cuando hay adultos que no avanzan después de dos años”. A lo que la docente responde: “O desconociendo, no fallando”.



El diálogo anterior, ya transcrito en el capítulo 3, condensa con fuerza múltiples imaginarios de los y las docentes con respecto a la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la asociación frecuente al déficit o a la discapacidad, el desconocimiento y la falta de formación sobre cómo promover la alfabetización en esta población y la genuina voluntad de enseñar.

Gabriel es un ejemplo de muchos Gabrieles y las docentes son representativas de muchísimos educadores y educadoras que intentan hacer lo mejor posible para ejercer el derecho a la educación, para retener a sus estudiantes, para que logren finalizar los estudios, para que puedan aprender. Hoy en día, como ya se ha mencionado anteriormente, los diversos programas y propuestas de alfabetización continúan centrados en métodos analíticos o sintéticos, que parten de unidades con significado (palabras o frases) que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores, o que parten de elementos sin significación para ser combinados en estructuras con significado, pudiendo ser alfabéticos, fonéticos o silábicos. Ambos ignoran que se trata de prácticas sociales del lenguaje, presentando al sistema alfabético como si cada letra representara un sonido diferente, buscando la fijación de asociaciones letra-sonido de parte del sujeto, en una actitud contemplativa, memorística, de asociación perceptiva. Este tipo de intervenciones niegan las hebras de la trenza (los procesos *más genuinos* entrelazados con las *marcas de exclusión* y las *marcas de enseñanza* que hemos construido en investigaciones previas); niegan al sujeto que está aprendiendo a leer y escribir, niegan sus caminos de escritura, sus intentos de apropiación de la lengua escrita. Como plantea Laura Devetach (2008), todo lo que uno percibió, garabateó, escuchó por distintos medios, va conformando un acervo de textos internos: “No existen lectores sin camino y existen pocas personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan”. Incluso aunque aún no se lea ni escriba convencionalmente, como sucede con muchas de las personas que concurren a espacios educativos de nivel primario. Incluso aunque nunca se haya tenido un adulto que haya arrullado, contado un cuento, leído en la infancia, como es el caso de Gabriel.

En las sociedades letradas, estamos inmersos en la cultura escrita desde el nacimiento y hasta la muerte. Esto quiere decir que, siguiendo los criterios de continuidad, simultaneidad de propuestas y progresión, la alfabetización se desarrolla a lo largo de

todos los niveles educativos. Está determinada por diversos procesos culturales y circunstancias personales, se da tanto dentro como fuera de la escuela, es “más que leer y escribir”, involucra prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos que promueven la participación de los sujetos en las sociedades letradas.

Ya hemos detallado en el capítulo de **enmarcamiento conceptual**, que asumimos la perspectiva que sostiene que leer es comprender, construir sentido entre lo que el texto dice y lo que el/la lector/a le aporta al texto. No es decodificar la letra impresa (o en el caso del escritor, dibujarla o tipearla correctamente) sino algo mucho más complejo y profundo: significa construir sentido, ya que el lenguaje escrito es un sistema de representación, no un código. Leer hace posible la integración en una comunidad de lectores y escritores, y la apropiación paulatina de las prácticas sociales del lenguaje. Formarse como escritor, como plantea Kaufman (2007), no es “saber las letras y sus sonidos” sino que implica apropiarse de la lengua escrita de una sociedad, conocer qué es lo que las marcas gráficas representan, participar en prácticas en las que se aprenden, simultáneamente, cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito (características de los géneros a los que pertenecen los textos que circulan socialmente, cuestiones de coherencia textual, entre otras) y el sistema de escritura (las letras, otros signos y las relaciones entre ellos). Algunos modos de leer son previos a la lectura convencional y constituyen pasos previos para ser un lector. Dejar al estudiante únicamente con la información de las letras y los sonidos, es decir, con el *culto a las letras*, le permite sonorizar, pero no leer ni escribir. Para construir el significado de un texto se ponen en juego variadas estrategias que van más allá del mero conocimiento de las letras y los sonidos. Necesitan interactuar con la lengua escrita, sumergirse en prácticas de lectura y escritura contextualizadas, necesitan *pensar la escritura y hacer uso de ella para la reflexión*. Cuando una persona que se está alfabetizando afronta una escritura, necesita tener más información que los sonidos de las letras, para poder anticipar, inferir y poner en juego estrategias propias de un acto de lectura. Las personas en proceso de alfabetización inicial no tienen el deber de saber lo que la escritura representa tal como la concebimos las personas ya alfabetizadas. Tienen el derecho de apropiarse de la lengua escrita. Sus caminos de escritura evidencian intentos de capturar

desesperadamente *sus letras*, de comprender qué representan esas marcas. Si intentamos seguir su lógica de pensamiento, recuperar lo que sí conocen, cuáles son sus estrategias lectoras, cuáles los textos de circulación social con los que interactúan en la vida cotidiana, cuáles sus ideas acerca de lo que la escritura representa y ofrecerles situaciones con sentido, tal vez podamos ir encontrando el hilo de Ariadna que ayude a salir del laberinto, tanto de escritura como de enseñanza. La formación docente continua y especializada en el área es urgente y necesaria, para promover la formación de lectores y escritores autónomos, que puedan bucear con placer y seguridad en la cultura escrita de la sociedad en la que están inmersos, en procesos de alfabetización creciente y progresiva a lo largo de toda la vida.

Desde el campo de la investigación educativa, aún tenemos la necesidad imperiosa y la deuda de llevar adelante indagaciones didácticas que permitan poner a prueba propuestas de enseñanza tomando en cuenta las condiciones complejas, psicosociales y didácticas, en las que se inscribe la alfabetización de personas jóvenes y adultas, esbozadas en la presente tesis. Pero si, hasta tanto, logramos ingresar en la lógica de pensamiento del otro y reconocemos los conocimientos que sí ya ha construido, seguramente habrá un movimiento sobre cómo concebimos al sujeto que aprende y ello promoverá un camino posible sobre cómo intervenir en consecuencia, abandonando el *culto a las letras* para abrir el mundo de las prácticas del lenguaje, el *pensar la escritura y hacer uso de ella*, por múltiples senderos que promuevan la reflexión sobre la escritura, en los que a leer y escribir se aprenda leyendo y escribiendo, en interacción continua y progresiva con multiplicidad de textos de circulación social. Para que, en definitiva, la alfabetización sea, como planteaba un educador en una de las sesiones de retroalimentación, un momento de placer y no de dolor. Pensar la alfabetización considerando a los sujetos escritores y lectores plenos de entrada, aunque aún no sepan leer y escribir convencionalmente. Apostar a un trabajo en el que se acepte todo el proceso de construcción, desde el mismo momento en que uno percibe que el sujeto ya se está interrogando sobre el sistema. Este posicionamiento es ideológico y conceptual. Al igual que Ferreiro ha advertido siempre, no se propone un “nuevo método de alfabetización”, sino que se busca repensar prácticas alfabetizadoras a partir de la comprensión de procesos de aprendizaje de la lengua escrita en jóvenes y adultos; posibilitar la reflexión sobre

aspectos facilitadores u obturadores del aprendizaje de la lectura y la escritura en los espacios de alfabetización: psicogenéticos, psicosociales y didácticos. Retomando las ideas de Solé y Teberosky (2001), la discusión desde la perspectiva constructivista no reside en elegir entre métodos y modelos, sino que la enseñanza debe ir al encuentro de los diferentes conocimientos de los sujetos ofreciendo situaciones reales de uso del lenguaje escrito. Y podemos agregar: situaciones creadas tomando en cuenta las restricciones psicosociales y didácticas como urdimbre y trama de los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas.

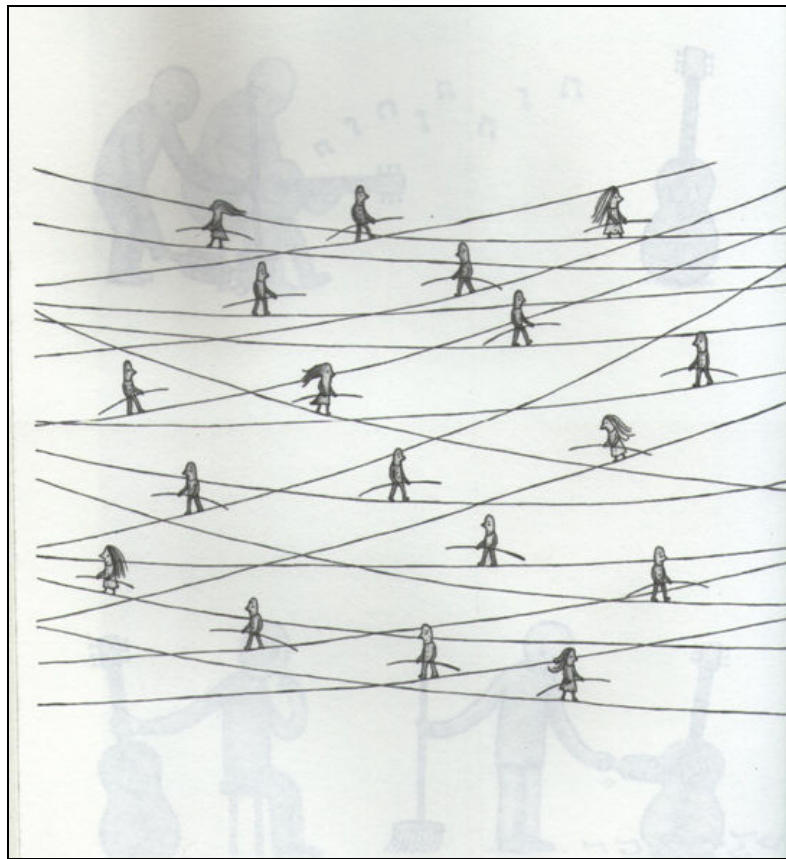
De lo precedente se desprende la discusión o diferencias en torno a las propuestas de lineamientos curriculares para la alfabetización de jóvenes y adultos que proponen el entrenamiento en habilidades neuropsicológicas y de procesamiento fonológico, tal como plantean los antecedentes de conciencia fonológica desde la perspectiva cognitiva que hemos desarrollado en la presente tesis. El *culto a las letras* podría pensarse consistente con esta perspectiva, mientras que el *pensar la escritura* se constituye en una propuesta diferente, que promueve el proceso de alfabetización en particular y de construcción de conocimientos en general como un proceso político y liberador, que reconoce el camino intelectual de los sujetos, que habilita el “error” como necesario para el avance en la construcción conceptual, que implica la participación plena en actividades de lectura y escritura desde el inicio, que crea condiciones para la discusión y participación, que toma como punto de partida la necesidad de los sujetos en su búsqueda de aprendizaje de la lengua escrita, tendiendo puentes entre lo que ya saben y lo que aún desconocen; que favorece una distribución más democrática de los objetos de conocimiento y la posibilidad de objetivación de la realidad en la que está inmersa la población joven y adulta en proceso de alfabetización, desde una mirada crítica y potencialmente transformadora de las condiciones de desigualdad.

Se han desarrollado en la **introducción** de la presente tesis las sucesivas declaraciones mundiales y nacionales que dan prioridad a la educación “básica” de jóvenes y adultos, incluida la alfabetización, cuyas metas se vuelven a reprogramar hacia el futuro una y otra vez por falta de logro. Se ha creado en nuestro país en el año 2008 la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y se ha constituido la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Se continúa hablando de “erradicación del

analfabetismo” como si fuese un mal que “ataca” a las personas y es necesario curar y no una situación social que es consecuencia de las mismas políticas implementadas (o no implementadas) por los sucesivos gobiernos que han transitado el Estado argentino. Mientras tanto, los educadores de jóvenes y adultos continúan resolviendo en los centros educativos problemáticas sociales y asistenciales, relegando la tarea pedagógico-didáctica; luchando por sostener las sedes que los alojan provisionalmente y la continuidad de los Programas; mientras la formación docente en el área de adultos ha sido desmantelada y la desarticulación entre los discursos y la realidad sociopedagógica es evidente. Es necesaria la gestión política de propuestas de alfabetización con una verdadera intención de transformación, desde una concepción de educación como derecho a lo largo de toda la vida, desde la formación docente específica para el área, desde la articulación de la multiplicidad de la oferta existente, desde la mejora de las condiciones sociales, materiales, edilicias de los centros, como responsabilidad indelegable del Estado. En este marco deberán direccionarse las políticas educativas de jóvenes y adultos, y particularmente, las orientadas a la alfabetización. Mientras las políticas públicas no tomen en cuenta la complejidad profunda de los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas que esta tesis evidencia, estará condenada a repetir el círculo de exclusión, quedando entrampada en laberintos sin salida, inscripta en relaciones de desigualdad. Es responsabilidad indelegable del Estado el implementar políticas que escriban una historia diferente, una historia de inclusión y de ejercicio del derecho a la educación a lo largo de toda la vida para todas las personas.

Este estudio deja abierta la necesidad de indagar a partir de una investigación didáctica propiamente dicha, los efectos de una intervención desde la perspectiva psicogenética constructivista sobre procesos de cambio conceptual en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, que tome como base las restricciones psicosociales y didácticas que aquí se describen. La identificación de *intervenciones fértiles* requiere de nuevas indagaciones específicamente didácticas y contextualizadas, que acompañen los propios mecanismos de asimilación de los educadores e identificar las condiciones didácticas de la propia formación que permitan instalar problemas desafiantes e intervenciones para promover un cambio conceptual y de prácticas con respecto a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, inclusive desde el análisis de la interacción sociocognitiva entre compañeros,

que no ha podido realizarse en este estudio. Afirmamos una vez más que si bien este trabajo no ha constituido una investigación didáctica, sí puede ser insumo para la reflexión sobre la enseñanza, la formación de educadores de jóvenes y adultos y la producción curricular, así como el germen de nuevas indagaciones que profundicen en la reflexión didáctica propiamente dicha, creando secuencias y proyectos y poniendo a prueba intervenciones en el aula. A su vez, dado que se ha basado en el estudio de un solo caso, invita a multiplicar y comparar otros casos de análisis en futuras investigaciones, en una tarea colectiva y acumulativa a la que cada nuevo trabajo científico aporta.



# [EPÍLOGO]

[ Es cierto que un país o un ser al que uno descubre son algo demasiado novedoso. O un libro. Porque en el fondo todo es lo mismo: el viaje, el amor, la lectura: una misma aventura donde nuestro paisaje interior se trastorna. ]

MICHÈLE PETIT, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*



## [NADOLOGÍA]

*Había una vez un joven profesor que realizaba un viaje por el mar. Era un hombre altamente culto, con un gran número de títulos universitarios, pero que tenía muy poca experiencia de la vida. Entre la tripulación del barco en el que navegaba había un viejo marinero analfabeto. Cada noche el marinero visitaba el camarote del joven profesor para oírle perorar sobre múltiples y variados temas. Estaba enormemente impresionado con la cultura del joven.*

*Una noche, cuando ya el marinero iba a salir del camarote tras largas horas de conversación, el profesor le preguntó:*

*–Anciano, ¿has estudiado geología?*

*–¿Qué es eso, señor?*

*–La ciencia de la tierra.*

*–No señor, nunca fui ni siquiera a la escuela, no he estudiado nada.*

*–Has desperdiciado la cuarta parte de tu vida.*

*El viejo marinero se fue muy compungido. “Si una persona tan letrada dice eso, seguro que es verdad”, pensó. “¿He desperdiciado la cuarta parte de mi vida!”*

*Al día siguiente, de nuevo, cuando el marinero se iba del camarote, el profesor le preguntó:*

*–Anciano, ¿has estudiado oceanografía?*

*–¿Qué es eso, señor?*

*–La ciencia del mar.*

*–No, señor, no he estudiado nada.*

*–Anciano, has desperdiciado la mitad de tu vida.*

*Todavía más compungido, el marinero se marchó: “He desperdiciado media vida, este hombre tan letrado lo dice”.*

*También la noche siguiente el profesor preguntó al marinero:*

*–Anciano, ¿has estudiado meteorología?*

*–¿Qué es eso, señor? Nunca he oído hablar de ello.*

*–¿Cómo! La ciencia de los vientos, la lluvia, el tiempo...*

*–No, señor, como le dije, ni tan siquiera fui a la escuela. Nunca he estudiado nada.*

*–¿No has estudiado la ciencia de la tierra en la que vives, ni has estudiado la ciencia del mar en el que te ganas la vida, ni tampoco has estudiado la ciencia del tiempo que es algo que te encuentras cada día? Anciano, has perdido las tres cuartas partes de tu vida.*

*El viejo marinero se sentía profundamente desgraciado. “Si este hombre tan sabio dice que he perdido las tres cuartas partes de mi vida, seguro que he perdido las tres cuartas partes de mi vida.”*

*Pero al día siguiente llegó el turno del marinero. Entró a la carrera en el camarote del joven y gritó:*

*–¡Señor profesor! ¿Ha estudiado nadología?*

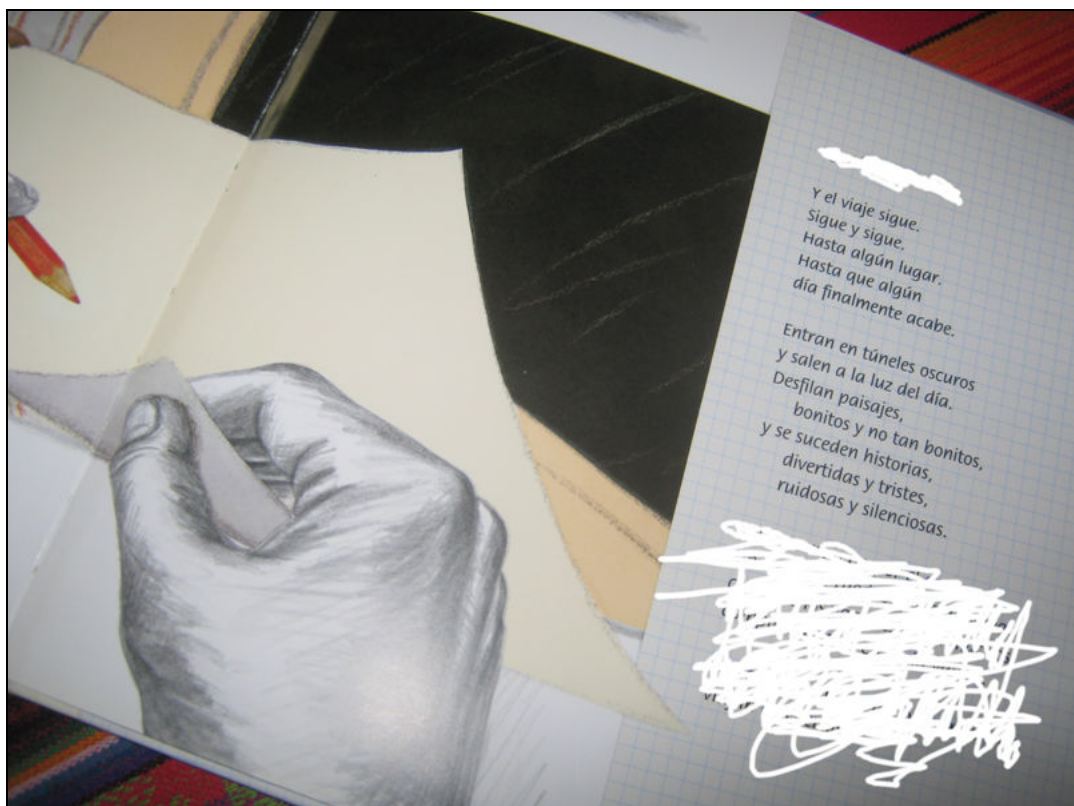
*–¿Nadología? ¿Qué quieres decir?*

*–¿Sabe nadar, señor?*

*–No, no sé nadar.*

*–¡Señor profesor, ha desperdiciado toda su vida! El barco ha chocado contra una roca y se está hundiendo. Los que sepan nadar pueden alcanzar la orilla, pero los que no sepan nadar se ahogarán. Lo siento mucho, señor profesor, con toda seguridad usted ha perdido toda su vida.*

WILLIAM HART, *La Vipassana*



Schärer, K. (2009): *Johanna en el tren*, Zürich, Océano Travesía.

## [MEMORIAS DE ESTANCIA]

Estas palabras son parte de la vida que hay dentro de una tesis. Palabras que salieron a bailar en cada una de mis estancias de investigación en el CREFAL. La primera de ellas entre septiembre y noviembre de 2011. La segunda, entre julio de 2013 y enero de 2014. En cada una trabajé sobre la escritura de una tesis. En cada viaje, el CREFAL se constituyó en mi Monasterio de Escritura.

Cada estancia removi6 y enriqueci6 mis textos internos y me marc6 de manera profunda. Ya no fui la misma despu6s de cada una.

Esta es una peque1a ofrenda a la familia CREFAL, familia que me aloj6, alberg6, cuid6 generosa y c6lidamente, haci6ndome sentir como en casa. Personas, lugares y tiempos que son un pedacito de m6. Toda mi gratitud y coraz6n en estas palabras-textos-poes6as que nacieron en nuestro encuentro y dejo como regalo de nuestro compartir.

**Gracias infinitas.**

MARCELA KURLAT

P6tzcuaro, Michoac6n, diciembre de 2013

..... 2011

## Día 1

Casi se perdió una valija pero al rato decidió volver.  
Mientras tanto, mi cabeza se debatía entre elegir perder la valija de la ropa o la de libros,  
sin encontrar solución.

Pátzcuaro, uno de los “pueblos mágicos” de México. Se traduce como “*puerta del cielo*”, “*lugar de piedras*” o “*lugar de alegría*”. El taxista me dijo, mientras me llevaba a las 5 hectáreas verdes del CREFAL: “*en el estado de Michoacán no hay adultos analfabetos, todos sabemos hablar de Piaget, Vigotsky y Chomsky*”, “*el CREFAL para nosotros es un verdadero espacio de cultura de la ciudad*”.

El CREFAL es una ciudad en sí misma,  
con bosquecitos, zona de quintas y de habitaciones, comedor, bibliotecas, y lugares a descubrir...  
El Director del área de investigación ya se acercó a darme la bienvenida.  
Todos son tan amables.  
“Licenciada, tenga usted una buena estancia”, me dicen.  
Y yo agradezco profundo.

Estoy en mi cuartito templo...

Ya me crucé con dos ardillas,  
una lagartija con cuello blanco y negro,  
un pato y varias gallinas...  
y un lago hermoso.

Mañana y pasado “nadie labora”: Día de la Independencia,  
así que tendré que “hacer de turista”,  
así me dijeron por aquí...

Mientras tanto, los libros se van desperezando y encontrando su lugar...

14 DE SEPTIEMBRE DE 2011

## Día 2

## ACÁ EN PÁTZCUARO CASI TODO SE ESCRIBE ASÍ

Es como San Cristóbal de las Casas, pero calurosa y húmeda, y más verde. Es como estar un poquito en casa.

Si se da una vuelta manzana, uno nunca vuelve al mismo lugar.

Hoy me perdí en sus callecitas.

15 DE SEPTIEMBRE DE 2011

## Día 5

En Pátzcuaro, los desayunos se sirven hasta las 14 hrs  
Antes no se puede comer.

Ya caminé por la Calle del Espejo  
y por el Callejón del Títere

La mayoría de los jardines de infantes son montessorianos

El Día de la Independencia  
siempre llueve  
las caras se pintan de  
verde blanco y rojo  
la gente desfila por las calles a caballo  
las orquestas salen a tocar a las plazas

A veces truena truena y truena  
y no llueve  
A veces llueve llueve llueve  
y sale el sol

## Día 8

Día de inicio de la primavera en nuestras tierras, bien al sur  
comienzo del ciclo de cosecha  
tiempo de abrir las flores y preparar los frutos  
de integrar las partes

Que las raíces se arraiguen  
las semillas broten  
los frutos se abran

Caminos de llegada a mi nuevo lugar de trabajo...

Caminos de escritura...

Cuando las ideas brotan, brotan  
acá,  
allá  
o en cualquier parte

Cuando no brotan, no brotan

A veces parece que nada  
y después todo

Y a veces que todo  
y después nada  
Es entonces cuando hay que confiar  
y esperar  
porque toda semilla guarda el potencial de su nacimiento...

## Día 18

Esta semana tocó presentar mi trabajo de tesis a los colegas del CREFAL  
escucha amable y atenta  
rico intercambio después

*“Verdad que le fue a usted muy bien”*  
dijo Josefina Alejandra Bautista Ruiz  
y agradecí una vez más

También tocó Ihuatzio  
o *“lugar de coyotes”*  
otro asentamiento prehispánico  
nahua y tarasco  
y la isla Pacanda  
en la que no hay calles  
pero sí caminos

Aunque aquí en Pátzcuaro muy mucho no se camina  
*“¿Por qué no se va en combi? ¡Ah! ¿Le gusta caminar?  
¡Pues présteme sus piernas, bendita es usted!”*

*“¿Y cómo va manejando el español? ¡Ah! ¿Usted también lo habla?  
¡Claro! Justamente eso estaba pensando yo, que era la tonada nomás”*

Aquí cada pueblo tiene su dueño  
PRI o PRD  
*“¿Zapatismo? ¿Qué, usted dice Marcos? ¡Pura ilusión!”*

Hoy pedí una sopa tricolor  
y era toda colorada

las evidencias ya son suficientes para confirmar  
que *“la negación de Freud”* vale para el  
*“no pica para nada”*  
(o sea, todo *“no”* léase como afirmación)

También llegaron dos arañas guardianas  
a mi cuartito templo  
ellas tejen su trama  
y yo la mía

## Día 22

A veces las palabras brotan  
a borbotones  
otras  
juegan a las escondidas

me encanta cuando brotan  
a borbotones

Hoy me mudaron a una casita  
ahora sí, todo un monasterio  
con una heladera con nopalitos,  
chayotes y tunas

En las radios de Pátzcuaro  
cuando anuncian la hora,  
los minutos van antes  
“son las 8 en las 6”

Todavía se dice “¡poncho!”  
y se pega al de al lado fuerte  
cuando pasa un escarabajo

*“¿Está usted solita?  
¡No se va a perder!  
De mujer a mujer le digo:  
aquí el hombre es muy...  
¿cómo podría decirle?  
“machista”  
una se casa joven  
y se va con el esposo  
y ahí se queda  
a ningún lado sale ia más  
a los 14 me casé  
y ni a Morelia me fui  
cualquier cosita que necesite,  
aquí estamos pa' ayudarle”*

Ya crecieron  
los primeros brotes...  
así están  
las lindas cosas

## Día 34

Se “soltó la iuvia, nomás”  
pero también salió el intenso y brillante sol

No hubo contrafestejos  
pero hay universidades y bachilleratos interculturales  
que rescatan lenguas y tradiciones originarias  
cosmovisiones ancestrales  
desde una educación descolonizadora

y una escuela primaria

T'ARHEPERAKUA  
o “Creciendo juntos”  
p'urhépecha-español  
pero primero p'urhépecha  
y a partir de allí el resto

Comí una chirimoya  
y fui muy feliz

*“Eres la primera argentina que conozco”*  
una muchachita me dijo  
con los ojos bien abiertos  
y la cara de asombro  
y no supe qué hacer con semejante responsabilidad

11 DE OCTUBRE DE 2011

## Día 40

También es época de elecciones  
en el estado de Michoacán

Guerra de colores  
y de banderas  
y de *stickers*

Mientras los gobiernos dan la espalda  
a la guerra verdadera  
guerra de poderosos  
y guerra de pobres contra pobres  
la de los zetas, contrazetas, los halcones y más  
la de los militares y paramilitares  
la que masacra pueblos enteros  
la que está matando a la mayoría de jóvenes de entre 15 y 30 años  
la de secuestros y trata de personas  
la de la mafia que obliga a docentes a pagar como “diezmo”  
no la décima  
sino la tercera parte de su sueldo  
la de generales que son presos  
durante ocho años  
por denunciar que en el ejército  
no se respetan los derechos humanos

*“Orden para salir adelante”*  
*“Orden y progreso”*  
dicen algunos  
replicando el mismo lema  
de la dictadura porfirista  
más de un siglo atrás

Hay guerra de colores  
en el estado de Michoacán

Y nada de  
Un Mundo en el que quepan



Muchos Mundos

¡Ya Basta!

Trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia, paz, cultura y derecho a la información

Nada de

Construir desde Abajo y a la Izquierda

Mandar Obedeciendo

Construir y No Destruir

Gritar y No Callar

## Noche 50

Noche de Muertos

noche Viva

noche de reencuentro con los ancestros

noche de vigilia

noche de ofrendas y altares

de frutas y flores

de ceremonia y celebración

Animeecheri K'uinchekua

Fiesta de las Ánimas

fiesta milenaria

fiesta ritual

de cumplimiento de ciclos anuales

compromisos comunitarios

y fortalecimiento de lazos de parentesco

Encuentro con lo sagrado

con la vida continuada

o la “*otra vida*”

reencuentro con nuestros muertos

que regresan un día al año

a convivir con nosotros nuevamente

Encuentro de los dos mundos

reencuentro de espíritus

Dicen que las ánimas a quienes nadie ha esperado

llegan tristes y se regresan llorando

recogiendo las migajas

de quienes sí fueron festejados

1 DE NOVIEMBRE DE 2011

## Breve día 54

Yerba ya no había

“*En Morelia va a conseguir*”, me dijeron

y allí me fui a buscarla,

tras una hora de viaje

para evitar el síndrome de abstinencia nomás

Entré decidida al monstruoso Walmart

y me mandaron a la farmacia  
 tras inútiles conversaciones  
 de que era medicinal pero no tanto  
 una plantita así parecida al té  
 tras varias recorridas por los largos pasillos  
 un señor muy amable que pasaba por ahí dijo  
 “¿Mate? Tengo en mi casa, si gusta se lo regalo”  
 Y como aquí la gente no es maldosa  
 pero sí un poco salamera  
 “Muchísimas gracias”, dije, “pero perderé el último autobús”  
 “¡Ah, no! Que le vaia bien”  
 “Sí gracias, muy amable, que le vaia bien a usted también”

Y así volví, sin mi yerbita  
 pero una compañera ángel guardiana del CREFAL  
 me consiguió  
 ¿y cuál iba a ser si no?  
 pus claro,  
 la mismísima AMANDA  
 tenía que ser

## Breve día 60

En Uranden  
 isla del lago de Pátzcuaro  
 casita de ochenta familias  
 hay un centro de AA  
 o “Alcohólicos Aferrados”,  
 como dicen aquí.

El flagelo del alcohol.

Yo ya estoy preocupada  
 porque en Argentina  
 no hay un centro de NA  
 o “Nopalitos Aferrados”...

Vaya flagelo el de los nopalitos.

## Día 64. Camino de Escritura

Escuché que México significa  
 “en el ombligo de la luna”  
 ¿Será por eso que lo quiero tanto?

Leí que contenemos  
 nuestras propias escrituras

Aprendí que son necesarios los silencios  
 para que las palabras salgan a bailar

Sentí “la capacidad de estar a solas” de Winnicott  
 para quien, al internalizar los afectos  
 nunca más estamos solos

Conocí que aún hoy

pueblos como los Cochití en México  
se defienden desde hace 500 años  
a través del “hacerse invisibles”:  
prohibidas las fotos y la escritura,  
ladrona de la lengua

Hilé distintas hebras del tejido:  
La casita de comidas que más me alimentó se llama Las Redes  
Redes mariposa es lo que usan los pescadores en el Lago de Pátzcuaro  
Mariposas monarca son las que llegan en estos tiempos a estas tierras,  
trayendo los espíritus que vienen a reencontrarse en Noche de Muertos  
Nuestros espíritus se entretajan en las relaciones de la vida

Un entretajido es lo que vino a cerrar ciclo en este viaje  
Un viaje que, como dice nuestra querida Amanda,  
es viaje por el mundo y viaje por dentro de uno mismo

Gracias por acompañar mi viaje  
y ser parte de mis caminos de escritura

15 DE NOVIEMBRE DE 2011

## Historia de las Letras

Dicen los escribas más antiguos  
que en el Mundo de las Letras  
convivían Alfagramas, Topogramas, Pictogramas, Fonogramas  
Logografemas, Sílabografemas y Morfografemas.

Algunos consonánticos, otros fricativos, otros africados,  
oclusivos o germinales, según.

Los Pleremas se jactaban de ser portadores de sentido  
y atosigaban a los Cenemas por su vacío.

Unos grafemas andaban desnudos por ahí  
y los grafemas con Diacrítico los miraban con desdén.

Los Homógrafos se sentían discriminados por su igualdad.

Cada uno se sentía el mejor representante de la Norma Locutoria,  
sin saber que la Norma Locutoria marginalizaba a la Grafemática.  
Hasta que la Norma Escritutaria vino a decir cómo eran las cosas.

Se formaron Nodos de Resistencia  
y como siempre sucede, algunos solo fueron satélites de los Nodos  
otros promovieron un Fonografismo Moderado  
otros se unieron firmemente en pos de una Grafemática Autónoma  
buscando velar por el campo de las Letras hasta entonces descuidado.

Pero las Diéresis comenzaron a intervenir los Nodos para desunirlos  
hasta que llegaron los Archigrafemas  
y pusieron Punto Final a tanta cháchara  
que solo los Lingüistas saben comprender.

..... 2013

### Como volver a casa

Salir ya con exceso de equipaje  
 Llegar al DF  
 Cruzar la ciudad atascada hasta la terminal poniente  
 Salir hacia Pátzcuaro en el primer bus  
 Esperar...  
 Reconocer el camino  
 Abrazar a la familia CREFAL  
 Oler la lluvia  
 Alojarme en la habitación hasta que esté la casita  
 Acariciar los jardines  
 Descubrir las ardillas  
 Reflejarme en el lago  
 Caminar por las callecitas blancas y rojas  
 Tener tiempo...  
 Volver a mi lugar de trabajo en la biblioteca  
 Acomodar los libros  
 Mirar el bosque  
 Y por fin, convocar a las arañas tejedoras.

Todo lo mismo y otro a la vez,  
 una otredad que se gesta en cada instante de lo nuevo,  
 que se plasma en un presente continuo,  
 y da comienzo a un camino de escritura posible.

MIÉRCOLES 11 DE JULIO DE 2013

### Rememorando Pátzcuaro

Cierto que cuando sale el sol  
 hay que acariciarlo rápido,  
 porque el cielo se cierra y llueve  
 en un santiamén.

Cierto que cuando truena  
 se inundan los corazones.

Cierto que nunca falta tras el “adiós”  
 el “que le vaya bien”.

Cierto que la hospitalidad  
 es la marca de la gente que habita Pátzcuaro.  
 Cierto que Pátzcuaro también es tierra rebelde  
 de resistencia p’urhépecha.

Que es tierra de nopalitos, chirimoyas, guanábanas,  
 tunas, mangos, papayas, flores y peces.

Tierra de la danza de los viejitos  
 y de menuderías, abarrotes, tortillerías y vidrioelectricas.

Cierto que el lago parece guardar misterios ancestrales.  
Y que la sirena del tren te atraviesa  
como si tu cuerpo mismo fuera la estación.

Cierto que el alma tarda en llegar,  
que la mente deambula hasta encontrar el rumbo,  
y esa sensibilidad de los primeros días...

SÁBADO 13 DE JULIO DE 2013

## Redescubriendo Pátzcuaro

Parece que en Pátzcuaro  
cada rinconcito tiene su cine, teatro, concierto  
por cooperación voluntaria  
“Ojalá que haya mucha voluntad de cooperación”  
dicen al final.

Y que hay tiendas orgánicas  
a las que encargar tu canasta  
de verduras, frutas y cereales  
cada semana.

Parece que los domingos  
se cierran las calles del centro  
abriendo la “vía recreativa”  
a las bicis, payasos, danzas y esculturas.

Si llueve,  
todo sigue bajo la lluvia.  
Pero parece que en Pátzcuaro  
a la mañana nunca llueve.

Los miércoles por la noche  
se sale en paseos nocturnos en bicicleta  
subiendo y bajando  
las callecitas empedradas.

Parece que a cada hora  
se lanzan bombas de estruendo.  
Algunos dicen que ni se sabe para qué  
y otros saben que es para ahuyentar  
los espíritus.

Parece que en esta época  
si no tomás rápido el mate  
se te enfría para siempre.

Parece que pasan cosas que  
no salen ni en los diarios  
ni en la radio  
pero que se pasan de boca en boca  
de poder en poder.

Parece que Don Chucho

también vende de todo y puede facturar  
por lo que ya no se necesita  
ir de compras a la gran Bodega Aurrera,  
cuasi monopolio supermercadil.

Parece que mi maestra de tejido  
ahora vende café.

Parece que hay callecitas  
en las que no había estado.  
O yo ya soy otra,  
no sé.

Parece que no existe la palabra “formar”  
ni en p’urhépecha, ni en ayuuk, ni en tzeltal.  
Pero sí una misma palabra única para  
“el-que-enseña-y-el-que-aprende”  
que se origina en el encuentro de cada familia  
cada noche en el fogón.  
Y que remite al que irradia  
y al que recibe calor.

## Mi casita

Mi casita es blanca.

Tengo un tenedor, un cuchillo y tres cucharas  
una olla, una tablita y una sartén.

Un calefón que hay que prender antes de bañarse  
y acordarse de apagarlo después,  
*“no sea cosa de que se quede sin gas en dos días”*.

Tengo un hogar a leña  
un farol y unas rosas en la entrada  
una habitación vacía  
algunos duendes y ángeles guardianes  
también bichos bolita  
y muchos recovecos por habitar.

Espacios que esperan con paciencia  
sin prisa pero sin pausa,  
encontrar su verdadera identidad.

## Calles de Pátzcuaro

Volví a caminar por la Calle del Espejo  
y me reflejó paz.  
Volví a caminar por la Calle del Ciprés  
y vi brotar sus frutos.  
Volví a caminar por la Calle del Títere  
y jugué entre sus curvas.  
Volví a caminar por la Calle Dr. Coss  
y sané mis heridas.  
Volví a caminar por la Calle Libertad

y respiré.  
 Volví a caminar por la Calle Nueva del Panteón  
 y saludé a los ancestros.  
 Volví a caminar por la Calle Independencia  
 y agradecí.  
 Volví a caminar por la Calle La Roca  
 y me abrí.  
 Volví a caminar por la Calle Esperanza  
 y sonreí.  
 Volví a caminar por la Calle La Paz  
 y me reflejé en el espejo.

Volví a caminar por una Calle Sin Nombre  
**y me encontré.**

## Cosas que pasan en Pátzcuaro

Mis botas de lluvia  
 ya tienen goteras.  
 ¿Cómo puede un cielo  
 enojarse tanto?

Un payaso patzcuareense  
 canta al mejor estilo cordobés  
 chuchugua chuchugua  
 chuchugua gua gua

En los baños públicos  
 hay carteles que dicen:  
*“No se vaya de aquí sin lavarse  
 las manos aunque solo haya venido a mirarse al espejo”*

Y en las casas con garage,  
 en vez de prohibir  
*“Se ruega”* que nadie se estacione  
 las 24 hrs, *“Por favor”*

Si una pide la ensalada del menú  
 de “nopalitos y jícama”,  
 le traen una ensalada de  
 nopalitos, jícama, lechuga común,  
 lechuga morada, maní y naranja

Y mientras tanto pasa una señora  
 y le dice:  
*“Buen provecho, que coma  
 muy, muy rico”*

Y eso sí,  
 casi todas las cosas  
 que pasan en Pátzcuaro  
 son *“Gracias a Dios”*  
 o porque *“Dios quiso”*,  
 no vaya a creer.

## Cosas que se repiten en Pátzcuaro

Una Sra. Campesina tiene su milpa.  
Guarda la semilla nativa desde siempre,  
desde generaciones y generaciones.  
Vende el kilo de maíz a 1 peso.

Un Sr. Mercader vende ese mismito kilo  
a 7 pesos en el mercado.  
Pero ese Sr. Mercader compra el kilo a 5.  
¿Quién se queda con la mayor ganancia?  
Un Sr. Intermediario, se sabe bien.

Un día, el Sr. Agronegocio llega al campo  
a ofrecer a los Sres. Campesinos  
la semilla mágica,  
asegurando que con menos trabajo  
se van a obtener 2 kilos de maíz  
por cada kilo que se producía antes.

Los Sres. Campesinos aceptan felices,  
menos la Sra. Campesina, que defiende  
la tradición de generaciones y generaciones.

Ya casi no hay semilla nativa,  
la semilla mágica se compra.

Los Sres. Campesinos siguen vendiendo  
su kilito a 1 peso, pero ahora producen 2. Pero cuando hay mala época  
y se pierde la cosecha,  
ya no hay semilla para compartir.

La semilla mágica se compra.

Un día, la Sra. Campesina se cansa  
de defender generaciones de generaciones  
y vende todo  
hasta su mismito cuerpo.

## Torbellino de nuestras palabras

Así el nombre del Caracol IV:  
Morelia, Torbellino de nuestras palabras.  
Caracol que nos alojó a much@s de los  
1700 alumn@s de la Escuelita  
“La libertad según l@s zapatistas”.

No hay nombre mejor  
para describir nuestros estados...  
Toca aunque sea intentar  
alineal algunos renglones...

Cada alumn@ tuvo su Votán  
Guardián o Corazón es la traducción



más cercana.  
O sea, cada un@ tuvo su guardián o corazón zapatista  
como sombra, mitad o reflejo de un@ mism@  
durante toda la escolita.

Es así como podían verse  
escenas de telenovela mexicana  
frente a los frecuentes desencuentros:

–¿Dónde estabas? ¡Me abandonaste!

–Te fuiste y no me avisaste...

–Me di vuelta y ya no estabas...

O promesas de unión eterna:

–Si usted va, yo voy.

–Mientras esté despierta, me quedo también, no voy a dejarla sola.

La simbiosis entre el corazón zapatista y l@s internacionales intergalácticos  
se selló para siempre.

Ya nunca más estuvimos sol@s.

Tocó una comunidad de nueve familias zapatistas,  
a dos horas del Caracol de Morelia.  
La casita del promotor de educación, cómo no.

Moler el maíz,  
hacer tortillas,  
desgranar el elote,  
desenvainar el frijol,  
construir el huerto colectivo de mujeres,  
conocer la milpa,  
acarrear el agua,  
visitar la casa de salud y la escuela rebelde y autónoma,  
estudiar,  
hacer preguntas a la familia,  
aprender tojolabal,  
entenderse por señas o por la comunicación del alma,  
compartir la comunidad,  
aprender mucho,  
emocionarse,  
agradecer,  
llevarse el compromiso de tarea.

¿Qué es la justicia para l@s zapatistas?

Un ejemplo:

A una persona traficante de pollos  
se le aplicó el castigo (decidido en asamblea local)  
de trabajar seis meses en la construcción de un puente.

Al terminar los seis meses, el castigado dijo  
que más que castigo

había sido una oportunidad para aprender:

“Entré haciendo mezcla y salí constructor”.

Y dicen l@s zapatistas:

“Al final quedamos tod@s content@s  
porque la justicia se aplicó”.

¿Qué es el Buen Gobierno para l@s zapatistas?

Ejercer la autonomía desde el mandar obedeciendo.

Si la autoridad no cumple,

el pueblo la destituye.

¿Qué es la Resistencia?

Construir autonomía para el pueblo,  
sin disparar ni una sola bala,  
sin violencia,  
en una lucha por la vida y no por la muerte.  
Una lucha por un mundo mejor,  
nacional e internacional.  
*“Tenemos una madre que es la tierra  
y un padre que es la lucha”,  
dicen l@s zapatistas.*

¿Qué es la educación?

Educación del pueblo y para el pueblo,  
*“El destino de la educación está en nosotros  
de manera colectiva.  
No somos maestr@s, somos compañer@s  
que hemos empezado a caminar.  
19 años de autonomía no es nada  
frente a 500 años de dominación.  
Pero les estamos transmitiendo  
nuestro camino verdadero”.*

¿Qué es la libertad?

Algo que se recupera, no que se encuentra.  
Recuperar la vida digna sin depender de nadie.  
Construir y no destruir.  
Decidir cómo vivir y gobernarse.  
*“Respetarnos, escucharnos, oírnos.*

*Si eso lo hacemos,  
vamos a poder construir  
muchos mundos  
dentro del mundo”,  
dicen l@s zapatistas.*

Y los intergalácticos tenemos tanto que aprender  
para ser mejores alumn@s...  
¿Repetiremos primer grado?

CHIAPAS, 17 DE AGOSTO DE 2013

## CHERÁN K'ERI

Cherán, municipio-ciudad p'urhépecha de 14 mil habitantes,  
desde el año 2011 elige su Gobierno Municipal  
sin intervención de los partidos políticos,  
mediante el sistema de “usos y costumbres” de los pueblos indígenas,  
bajo resolución del Tribunal Electoral del Poder Judicial Federal.

Asambleas zonales,  
diversos Consejos de trabajo por áreas  
y operativos  
más un Consejo Mayor de honorables  
son los canales para la toma de  
decisiones de la comunidad.

La guardia comunitaria se ocupa de la verdadera seguridad del pueblo, seguridad frente al narco, el gobierno y los paramilitares.

Dicen que también fueron las mujeres  
las que gritaron “¡Ya basta!”  
Basta de desapariciones, muertes, extorsiones,  
robo y explotación de los recursos naturales.  
Las que promovieron la organización de las fogatas,  
las que alimentaron al pueblo en resistencia  
durante las vigilias de meses  
hasta lograr el reconocimiento del autogobierno.

Las banderas de lucha:  
seguridad, gobierno y recuperación territorial.

La autonomía se recupera, no se construye,  
dicen algunos.  
*Siempre hemos vivido así desde épocas ancestrales.*  
La autonomía sí se construye cuando ha sido tan golpeada  
y herida a lo largo de la historia,  
dicen otros.

*¿Cómo se recupera la identidad cuando nos han prohibido  
la lengua, el rebozo y la trenza por tantos años?*  
¿Cómo hacer si los mismos maestros p'urhépechas  
no quieren enseñar la lengua, o los padres no quieren que sus hijos  
sean enseñados en la lengua originaria por desvalorización y vergüenza  
hecha carne en el cuerpo y el espíritu?  
¿Cómo se recuperan las faenas (trabajo colectivo y comunitario)  
cuando el individualismo y el trabajo solo por dinero  
se instalaron como naturales en las prácticas cotidianas?

¿Qué proyecto educativo para la autonomía?  
Preguntan muchos y muchas y trabajan en ello.

Si en Cherán no se les anima a los abuelos a hablar en p'urhépecha  
la lengua se pierde en la próxima generación.  
Los que han ido a la escuela dejaron la lengua y solo hablan español.  
Los que tienen fortalecida la lengua fue porque se resistieron a ir a la escuela.

Algunos intentan reglar la escritura p'urhépecha,  
pero como hay pocas escrituras en dicha lengua,  
“*es como inventar la autoridad y no tener a quién mandar*”, dicen otros.

*Cherán se piensa y se camina a sí mismo*, anuncia un cartelito en la entrada.

La realidad en Cherán es compleja porque el capitalismo se cuela por cada poro,  
y el trabajo de recuperación de la Humanidad no es fácil.

Pero aparecen las preguntas que guían el caminar:  
*¿Hasta dónde somos responsables de lo que pensamos?*  
*¿Hasta dónde somos consecuentes con el pensar en el caminar?*  
*Los zapatistas son nuestros hermanos mayores, hacia ahí vamos,  
lento pero firme como el caracol*, afirman los honorables cheranenses  
de Cherán K'eri, honorable Cherán.

CHERÁN, 26 DE AGOSTO DE 2013

## La escuela según la Comunidad Ecológica Mintzita

*“Antes de que empezara el movimiento  
vivíamos en una islita cada quién”,  
dice una compa de la Colonia Jardines  
de Mintzita,  
territorio en resistencia cerquita de Morelia, Michoacán.*

*“Somos nudos de relaciones sociales,  
no átomos de la ciudad”,  
agrega un compa.*

*“A nuestros hijos los educan  
para que dejen el proyecto”,  
se anima otro.*

*“El mayor aprendizaje es a unirnos,  
yo antes no pensaba ni en saludar al vecino,  
vivía así individualmente”,  
comparte otra compa.*

*¿Qué es la escuela?  
Se discute en el taller de sábado a la tarde,  
antes de los taquitos,  
después de la faena comunitaria  
de cada fin de semana,  
en la casita de adobe  
hecha con muchas manos solidarias,  
solamente en cuatro días.*

*La resistencia se vuelve escuela.  
La asamblea se hace escuela.  
La parcela comunitaria es la escuela.  
Todos aprendemos de todos,  
todos podemos ser maestros.  
La escuela es todo el día,  
en todo momento.  
El compartir es escuela.*

*Y Doña Tere,  
quien nunca fue a “la escuela”,  
dice muy seria a todo el círculo:  
“No somos una montaña,  
pero somos arenita de mar.  
Y hasta las arenitas de mar  
hacen ampollas”.*

MORELIA, 23 DE SEPTIEMBRE DE 2013

## Otros Cuentos en Ayotzinapan

Nos recibieron palomitas blancas  
pero en vez de guardapolvos  
tenían su impecable y blanco traje  
náhuatl, uniforme de la Escuela  
Rafael Ramírez  
Ayotzinapan, sierras de Puebla.

Con guirnaldas en el cuello hechas por ellos mismos  
subimos al presidium  
rodeados de cerca de 250 niños, niñas y educadores,  
el director, el Consejo Escolar  
y los hermanos y hermanas del corazón  
que nos llevaron allá

Los saludos en náhuatl y en español  
la lectura de “El yo y el nosotros” en ambas lenguas  
música de La Insurgencia del Caracol  
más cuentos en ambas lenguas  
más y más música

el coro respondiendo a:  
¿De quién es la culpa?  
¡¡La culpa no es del pixot!!

Y preguntas de los niños para cerrar:  
¿Cómo hicieron el libro?  
¿Cómo aprendieron a hacer música?  
¿También escriben borradores cuando hacen cuentos?

Y aunque intentamos explicar que el maestro cuentero era un tal Marcos  
nos hicieron firmar los libros como si fuésemos los autores...

Y allí quedaron la música y los cuentos  
en esa escuela rebelde y digna  
y ellos en un pedacito de nosotros  
para siempre por siempre jamás

30 DE SEPTIEMBRE DE 2013

## La Otra Academia

La Otra Academia  
empieza sus Encuentros Internacionales  
de Investigación Acción Participativa  
con una actividad de socialización  
y juego, un video-debate, una cena colectiva con música y danza.

La Otra Academia no hace congresos,  
no cobra por sus encuentros y no tiene ponencias,  
sino que trabaja en mesas de diálogo  
generadas desde los interrogantes de los participantes,  
y plenarias compartidas de intercambio.

La Otra Academia se preocupa por hospedar a quien viene de afuera en las casas de quienes viven adentro, y pregunta al que viene de afuera si necesita ayuda para el pasaje.

La Otra Academia inicia el día de trabajo en el Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes, espacio agroecológico de la Universidad Veracruzana en Xalapa, en pleno monte nativo.

En la Otra Academia circula la palabra y la experiencia en una palapa esférica que invita a entrar descalzos y acomodarse en almohadones en el piso, para *“estar más cerca de lo que somos”* y mirarnos a los ojos.

En las columnas de la palapa de la Otra Academia, hay carteles con mandalas y mensajes para todos nosotros: *“La gente se arregla todos los días el cabello, ¿por qué no el corazón?”* *“El hombre que empieza a vivir seriamente por dentro, empieza a vivir sencillamente por fuera”*.

En los recesos de los Encuentros de la Otra Academia se regala café, té, agua, frutas y pan. También se regalan los almuerzos preparados especialmente por guardianas de una comunidad cercana, defensoras de la soberanía alimentaria. Al finalizar la comida, cada Otro académico lava su plato y cubiertos.

En la segunda noche de los Encuentros de la Otra Academia, se vuelve a compartir la cena, la música y la danza.

En la Otra Academia, lo importante son las preguntas y dificultades en el andar, no la presunción de lo que se hace bien.

En la Otra Academia, los grupos de trabajo interdisciplinarios discuten la Investigación Acción Participativa desde dimensiones epistemológicas, metodológicas, de relación Comunidad-Universidad, con los distintos actores y desde los efectos que produce o no produce, sumando miradas agronómicas, biológicas,

educativas, psicológicas, filosóficas,  
antropológicas, sociológicas.

La Otra Academia  
se pregunta para qué, para quién,  
cómo y qué se investiga.  
Explicita con honestidad sus contradicciones,  
visibiliza las relaciones de poder y desigualdad  
que existen en su seno,  
comparte sus búsquedas, interrogantes, retos,  
frustraciones y compromisos políticos.  
Se preocupa por el “buen vivir”,  
por la construcción de lazos colectivos,  
por el trabajo con las comunidades,  
integrando en su vida el activismo militante.  
Registra el dolor social,  
reconoce la centralidad del sujeto en  
la construcción del conocimiento,  
su involucramiento, integrando las dimensiones  
de lo que somos como personas:  
cuerpo-mente-emoción-espíritu.  
Incorpora conocimientos no científicos,  
conocimientos populares y ancestrales.

La Otra Academia  
cierra sus Encuentros Internacionales  
de Investigación Acción Participativa  
con una ceremonia de vuelta a  
la Madre Tierra: el ritual del temazcal  
que sana y hermana en un mismo  
vientre-cueva-espíritu.  
Y cómo no,  
al ritmo del son jarocho.

VERACRUZ, 20 DE OCTUBRE DE 2013

## La inseguridad

Parece que la verdadera seguridad  
es en defensa de la vida  
y el desarrollo del ser Humano

Es la defensa del territorio  
y del espíritu comunal

Es una autodefensa  
en el marco de la inseguridad  
a nivel nacional  
por la “guerra anti-narco”  
por el “crimen organizado”  
por la tala de bosques, los secuestros,  
las extorsiones, el cobro de cuotas,  
las desapariciones forzadas, los asesinatos

La verdadera seguridad  
se da en las fogatas,

barricadas,  
asambleas barriales,  
rondas comunitarias,  
rondines por barrios

La verdadera seguridad  
se da en el desconocimiento  
a las autoridades municipales partidarias  
por incumplimientos,  
indiferencia  
y desprecio al pueblo

Así lo enseña Cherán.

La verdadera inseguridad  
siempre entra por la derecha

La verdadera seguridad,  
desde abajo y a la izquierda

La verdadera seguridad  
construye comunidad

Así lo enseñan  
los Pequeños Grandes Mundos  
que habitan el mundo.

## La comunidad

¿Qué quiere decir “*casa*” en lengua indígena?

“*Casa*” es Todo

La naturaleza es la casa

El cosmos es la casa

El “*proceso de construir casa*”

es la cercanía en español a

“*construir comunidad*”

“*Vamos a mi casa que es la tuya*”

dicen los p'urhépechas en su lengua

La comunidad es sujeto

La comunidad sujeto es una casa

La comunidad está determinada por la tierra

Es la siembra,

la selección de semillas,

la cosecha colectiva

“*Sobre qué bases y principios caminamos para construir comunidad?*”,

se pregunta el grupo de Pedagogía Comunitaria Indígena

Humanidad como construcción de comunidad

Humanidad-Naturaleza

Visión cosmogónica de comunidad



Estar en relación  
 Estar en la naturaleza  
 Sentido colectivo-Reciprocidad  
 Tierra-Vida

La comunidad es la escuela  
 El pueblo es la escuela

La comunidad mira  
 Nos mira

La comunidad lleva necesariamente a hablar del Nosotros  
 En la comunidad estamos Todos

*“Aquí estamos en proceso de selección  
 de nuestra semilla  
 para poder sembrar en nuestros espacios-casa-comunidad”*  
 dicen los hermanos y hermanas indígenas  
 pensando la pedagogía de la comunidad

*“Que la pedagogía de la comunidad  
 vaya caminando  
 y se encarne en los cuerpos”*

La ciudad... ¿puede ser comunidad?

## La autoridad

Dicen los sabios más sabios  
 que en el concepto de autoridad  
 no hay lógica de competencia  
 o búsqueda del cargo

La autoridad es un servicio,  
 un sacrificio por la comunidad

“ANTEL TUNEL” en tzeltal  
 es *“reconocimiento de lo que el otro sabe hacer”*  
 implica ser servidor del pueblo,  
 el mandar obedeciendo

La comunidad sujeto ejerce autoridad  
 El fin último de la autoridad  
 es generar comunidad, es el aprender

“KUDUNG” en ayuuk  
*“el que tiene más trabajo que uno”*  
 Es el WENDANARI  
 el que se pone frente a mí  
 me abraza  
 me cobija  
 el sabedor de la palabra  
 el portavoz del nosotros  
 el que habla y ríe por mí

La autoridad es mandato y sacrificio  
es una responsabilidad que hay que aceptar  
por pedido de la comunidad

Dicen también los sabios más sabios  
que las mujeres de la autoridad  
son quienes guardan los secretos comunitarios  
organizan asambleas secretas  
están bajo el agua, velando la comunidad  
y son quienes  
finalmente  
sostienen el cosmos

## Un choque en Pátzcuaro

Una tarde.  
Llueve.

Un auto quiere doblar a la derecha  
y frena levemente.

Una camioneta que venía por atrás  
lo choca, rompiendo el farol izquierdo  
en mil pedacitos.

El Señor del auto se baja sonriendo  
se dirige hacia la parte trasera  
y acaricia lo que hace un ratito era un farol  
sin dejar de sonreír.

El Señor de la camioneta también se baja y sonrío  
*“Me han fallado los frenos.  
Disculpe.  
Le repondré el farol.”*

Ambos Señores se dan la mano.  
Sonríen.

El Señor de la camioneta da unas palmaditas  
al hombro del Señor del auto.  
El Señor del auto se sube al vehículo  
y dobla hacia donde quería doblar.  
El señor de la camioneta se sube al propio  
y sigue su camino hacia adelante.

## Mal estacionamiento en Pátzcuaro

Otra tarde.  
No llueve.  
Hacia la Plaza Quiroga.  
Autos estacionados en la calle.  
Calle con carteles de “Prohibido Estacionar”.  
Una camioneta de la Policía Municipal.  
Un Señor Policía con altavoz dentro de la camioneta de la Policía Municipal.  
Detención de la camioneta de la Policía Municipal tras cada auto Mal estacionado.

*“Favor de quitar su vehículo, Favor de quitar su vehículo, Favor de quitar su vehículo...”*

Misma frase continua ininterrumpida en misma detención de la camioneta de la Policía Municipal tras cada auto Mal estacionado

*“Favor de quitar su vehículo, Favor de quitar su vehículo, Favor de quitar su vehículo...”*

del Policía con altavoz dentro de la camioneta de la Policía Municipal.

Hasta que conductores ingratos hacen el Favor.

## Llenarse de palabras

atole mole  
 mero güero  
 güey maguey  
 ¿mande?  
 tantito charalito  
 tequila mezcal temazcal  
 savila rola crefal  
 mote camote abarrote  
 refaccionaria vidrioelectrica  
 menudería tortillería  
 uchepos corundas charales  
 Janitzio Ihuatzio Tzintzuntzan  
 Tzurumútaru Uruapan Angahuan  
 Zinacantán Zacapu Zacán  
 Erongarícuaro Jarácuaro Cuanajo  
 Arocutin Puácuaro Tacámbaro  
 Paricutín Zirahuén Uranden  
 Cucuchucho Don Chucho  
 huitlacoche chipotle  
 michelada ojote elote  
 enchilada enfrijolada mollete  
 popotes totopos rompopes  
 chamarra pirecua jícama  
 huazontles huaraches  
 arracheras adobados aporreadillos  
 tlayudas tlacoyos esquites  
 chilatoles y chalupas

(SILENCIO)

Llenarse de palabras

Todo un Doctorado

## WEFEN CAFEN en Pátzcuaro

“WEFEN”

abrir mente

ojos

despabilar

“CAFEN”

desenrollar...

Aprendí a oler la lluvia

antes de que llegara

Aprendí a ver la vida que existe  
dentro de una tesis

Aprendí a esperar las palabras  
en el silencio

Recordé que hacen falta los silencios  
para que las palabras salgan a bailar

Aprendí que la Dignidad no puede medirse  
con métodos científicos

Aprendí a habitar el tiempo  
y sentir el presente

Aprendí que la Comunidad es el único camino  
de construcción de Humanidad

Aprendí que la investigación también puede  
ser un nuevo saqueo colonial

Aprendí a desaprender formas  
y visiones de mundo

Aprendí que hay una Pedagogía  
de la Madre Tierra, del vientre,  
del corazón  
que emerge entre las grietas,  
enterrada por el pensamiento occidental

Aprendí que cuando hay “coincidencias”  
es que nuestras Abuelitas andan tejiendo

Aprendí que el conocimiento de los pueblos indígenas  
está en su lengua  
y que cada sonido de la lengua  
es una historia

Aprendí acerca de la perfecta  
coherencia contradictoria de los oxímoron:  
en la soledad acompañada  
en la sombra de la luz  
llenándome en el vacío  
transcurriendo el tiempo sin tiempo  
en el retorno que no vuelve  
y en un ir que regresa

PÁTZCUARO, DICIEMBRE DE 2013

[FIN]

## [LA MARIPOSA]

[Hace rato que Sidonia siente la inquietud. Es algo que venía burbujeando adentro, desde hacía tiempo. Ahora se le sale y escribe.

Hay una vez, esta vez, una mariposa que puso un huevo. El huevo maduró, creció la oruga que llevaba adentro y todo siguió su ritmo.

Cuando llegó el momento justo, la oruga salió y empezó a abrirse camino con un fino hilo de pasos. Anduvo y anduvo, alimentándose y dibujando el laberinto que la llevaría a la salida.

De pronto el pico de pájaro de un timbre detiene el cuento que se está escribiendo. Sidonia tiende otros hilos hacia la puerta.

La oruga siguió su trama y salió al aire. Tenía un hilo de seda con el que podía hacer más largo su laberinto. Andaba y se hamacaba.

Recorrió extraños parajes hasta que encontró el lugar justo en el que pudo empezar a tejer su capullo y allí se quedó ovillada.

Sidonia regresa al cuento, sigue inquieta. Algo se le va de las manos, se le enreda. Vuelve al principio, agrega, da un rodeo, quita, cambia, rehace. Tiempo, hace falta tiempo. Punto.

Varios soles entibiaron el capullo, varios vientos lo azotaron, pero estaba muy bien sujeto, no podía perderse. La oruga había cumplido ya su vida de crisálida y buscaba la salida. Hilo a hilo se cortó el tejido y en el capullo apareció un agujerito por el que asomó y abrió las alas.

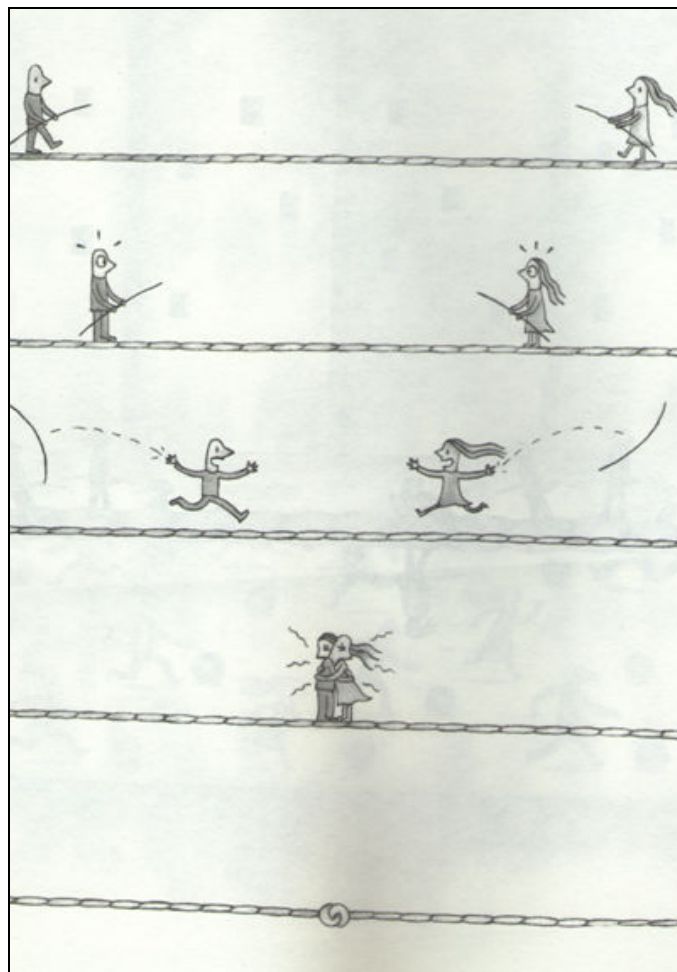
Como era tiempo de mariposas, mariposeó y se enredó en amores.

Todo transcurre y los hilos del tiempo van tomando su lugar. Ya los dedos no cosquillean, pero Sidonia tiene ganas de atar cabos, por lo menos por ahora. Se está preguntando por dónde va a empezar a terminar cuando ve una mariposa que revolotea.

Después de haber amado, la mariposa salió a buscar un lugar para poner los huevos. Volvió al cuento en el que había nacido, explorando.

Rozó sus viejos laberintos y siguió de largo, haciéndose pequeña mientras Sidonia la miraba, desde este lado de la ventana, ir haciéndose pequeña como un punto final. ]

LAURA DEVETACH, *De diablos y mariposas*



# [BIBLIOGRAFÍA]

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Adrián, J. A.; Alegria, J. y Morais, J. (1995): “Metaphonological abilities of spanish illiterate adults”, en *International Journal of Psychology*, 30(3): 329-353.
- Andini, S. (2011): “Una mirada al lugar de los sujetos en el Programa de Alfabetización Yo Sí Puedo”, en CD: *VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 29 y 30 de junio y 1º de julio de 2011.
- Bahloul, J. (2002): *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, R. (2003): *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*, serie "Documentos de trabajo", Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Disponible en <www.udes.edu.ar>.
- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997): “Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?”, en *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13): 11-25.
- Belanger, P. (2012): “Educación permanente: la dialéctica de las educaciones permanentes”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 31, pp. 9-36.
- Belanger, P. y Federigui, P. (2004): *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Benítez, M. E. y Borzone, A. M. (2010): “Aportes desde la investigación para lineamientos de propuestas pedagógicas de alfabetización de jóvenes y adultos”, *Tercer Congreso de Educadores de Adultos*, Escuela Nocturna 715, Córdoba, 16 y 17 de septiembre de 2010.
- (2012): “Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 31, pp.115-132.
- Bertaux, D. (1997): *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Bonilla, E. (2003): “Reseña de ‘Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita por un grupo de mujeres de Mixquic’ de Judith Kalman”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, enero-abril, 8(17): 143-150.
- Borzone, A. M. y Signorini, A. (2002): “El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza”, en *Lingüística en el Aula*, nº 5, pp. 29-48.
- Broitman, C. y Kurlat, M. (No publicado): “Análisis de la experiencia del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo”, seminario "Políticas de alfabetización", coordinado por la Prof. Rosa María Torres, Carrera de Especialización en Lectura y



- Escritura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Brusilovsky, S. (2006): *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, E. (2008): “Orientaciones políticas de las prácticas de la educación de adultos. Continuidades y rupturas”, en R. Elizalde y M. Ampudia (comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Buenoslibros.
- Buitron, V.; Cruciani, S.; Kaufmann, C. y otros (2008): “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, CREFAL, año 30, n° 2, julio-diciembre, pp. 73-94.
- Cano, S. y Vernon, S. (2008): “Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización”, en *Revista Lectura y Vida*, 29(2): 32-45.
- Carpio Fernández, M.; Defior Citoler, S. y Justicia, F. (2002a): “Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica”, en *RESLA*, n° 15, Asociación Española de Lingüística Aplicada, pp. 25-35.
- (2002b): “Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos”, en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, año 6, 8(6):179-188.
- Carpio Fernández, M. y Justicia, F. (2000): “Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neolectores”, en *Anales de Psicología*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 16(1): 33-40.
- Castedo, M. (2009): “¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?”, en M. Castedo, A. Siro y C. Molinari, *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 75-84.
- (2010): “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010”, en *Revista Lectura y Vida*, diciembre, pp. 35-68.
- Castedo, M. y Torres, M. (2012): “Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)”, en H. Cucuzza y P. Spregelburd (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Castorina, J. A. (1998): “Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación”, en *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- (2000): “El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas”, en E. Ferreiro; A. Teberosky; J. A. Castorina y otros, *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*, Rosario, Homo Sapiens.
- (2003): “Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares”, en *Psykhé*, 12(2): 15-28.

- (2005): *Construcción conceptual y representaciones sociales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (comp.) (2007): *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Aique.
- (2012): “Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación”, en Castorina, J. A. y Carretero, M. (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós.
- (2014): “Introducción”, en J. A. Castorina y A. Barreiro (coords.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A. y Carreño, L. (2010): “El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual”, en J. A. Castorina y M. Carretero (eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A. y Carretero, M. (2012): “Cambio conceptual”, en J. A. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A.; Carretero, M. y Barreiro, A. (2012): “Introducción”, en J. A. Castorina, y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A.; Coll, C.; Díaz Barriga, A. y otros, *Piaget en la educación: debate en torno a sus aportaciones*, México, Paidós.
- Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2000): “Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques”, en J. A. Castorina y A. M. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Barcelona, Gedisa.
- Castorina, J. A.; Faigenbaum, G.; Clemente, F. y Lombardo, E. (2007): “Conocimiento individual y social en Piaget. Implicaciones para la investigación psicológica”, en J. A. Castorina (comp.), *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Aique.
- Castorina, J. A.; Fernández, S. L. y Lenzi, A. M. (1996): “Alcances del método de exploración crítica en psicología genética”, en J. A. Castorina y otros, *Psicología genética. Alcances metodológicos e implicancias pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Helman, M. (2007): “La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos”, en J. A. Castorina (comp.), *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Aique.
- Castorina, J. A. y Horn, A. (2010): “Las ideas infantiles sobre la privacidad: una construcción conceptual en contextos institucionales”, en J. A. Castorina (coord.), *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.
- Catach, N. (1996): *Hacia una teoría de la lengua escrita*, México, Gedisa.
- Charlot, B. (1997): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, París, Anthropos.
- Chartier, A. M. (2004): *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cragolino, E. (2006): “Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, CREFAL, año 28, n° 1, enero-junio, pp. 101-121.
- Cucuzza, H. (2012): “Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana”, en H. Cucuzza y P. Spregelburd (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Cuter, M. E. (2007): “La organización de la tarea y las intervenciones docentes”, en *Enseñar lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Cuter, M. E. y Kuperman, C. (2011): Material elaborado para el Proyecto Escuelas del Bicentenario, Buenos Aires, IIPE - Unesco. Disponible en <[www.ebicentenario.org.ar](http://www.ebicentenario.org.ar)>.
- De Gaulejac, V. (1999): “Historias de vida y sociología clínica”, en *Proposiciones. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las Ciencias Sociales*, n° 29, pp. 89-102.
- (2008): *Las fuentes de la vergüenza*, Buenos Aires, Mármol Izquierdo.
- De Miguel, A. (2012): “Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna”, en H. Cucuzza y P. Spregelburd (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Devetach, L. (2008): *La construcción del camino lector*, Buenos Aires, Editorial Comunicarte.
- Díaz Barriga, A. (1998): “Una aproximación al análisis de la influencia de la obra piagetiana en la educación”, en J. A. Castorina; C. Coll; A. Díaz Barriga y otros, *Piaget en la educación: debate en torno a sus aportaciones*, México, Paidós.
- Dionisio, M. L. (2013). “Histórias de Literacia: a leitura e a escrita na vida de adultos pouco escolarizados”, conferencia en el XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, 11-14 de septiembre.
- (2014): “Historias de literacidad. La lectura y la escritura en la vida de personas adultas con poca escolaridad”, en *Revista Decisio*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n°37, enero-abril, pp. 46-54.
- Dominicé, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*, París, L'Harmattan.

- Fabre, D. (dir) (1993): *Écritures ordinaires*, POL/BPI-Centre Georges Pompidou.
- Fals Borda, O. (2012a): “El pro y el contra del reto”, en N. Herrera Farfán y L. López Guzmán (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social*. Orlando Fals Borda, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- (2012b): “¿Es posible una sociología de la liberación?”, en N. Herrera Farfán y L. López Guzmán (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social*. Orlando Fals Borda, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- (2012c): “Orígenes universales y retos actuales de la IAP”, en N. Herrera Farfán y L. López Guzmán (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social*. Orlando Fals Borda, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- Ferraroti, F. (1991): *La historia y lo cotidiano*, Barcelona, Península.
- Ferreiro, E. (1986): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- (1987): “Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región”, en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago de Chile, n° 13.
- (1994): *Las condiciones de alfabetización en medio rural*, México, Departamento de investigaciones educativas, Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV).
- (1997): *Alfabetización, teoría y práctica*, México, Siglo XXI.
- (1999): *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2004): “Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?”, trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en las *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32.
- (2007): *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Pátzcuaro, CREFAL.
- (2009): “La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia”, en *Revista Lectura y Vida*, 30(2):6-13.
- (2012): “Comprensión del sistema alfabético de escritura”, en J. A. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferreiro, E. y colaboradores (1983): *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, Cuaderno de Investigaciones educativas n° 10, México, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982): *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*, México, Dirección General de Educación Especial (cinco fascículos).

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008): “La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de la incapacidad para analizar la secuencia fónica?”, en *RIPLA VIII*, 1-2, Pisa-Roma, Fabrizio Serra Editore, pp. 37-55.
- Foro Internacional de la Sociedad Civil (2009): *Declaración Organizaciones de la Sociedad Civil*, Belem Do Pará (Traducción: ICAE, 2013).
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- (1998): *La importancia del acto de leer y el acto de liberación*, México, Siglo XXI.
- Galván Silva, M. L. (2014): “La construcción de saberes letrados con la familia. El caso de mujeres con poca escolaridad en ambientes rurales”, en Revista *Decisio*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n°37, enero-abril, pp. 55-60.
- García, R. (2000): *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa.
- García Muniz, I. y Espíndola, A. L. (2013): “Pessoas adultas pouco o não escolarizadas: o que fazem com a leitura e a escrita? O que a leitura e a escrita fazem com elas?”, mesa redonda en el XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, 11-14 de septiembre.
- García Salord, S. (2000): “Historias de vida de profesores universitarios: el valor pedagógico y heurístico de un ejercicio exploratorio”, en S. García Salord (coord), *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*, Córdoba, Ediciones Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gernet, J. (1968): “China. Aspectos y funciones psicológicos de la escritura”, en M. Cohen y J. Sainte Fare Garnot (dir.), *La escritura y la psicología de los pueblos*, México, Siglo XXI.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Grunfeld, D. y Siro, A. (1997): *La palabra: complejas relaciones entre el todo y las partes*, Programa de investigación: Adquisición de la lengua escrita. Directora: Emilia Ferreiro, Colección CEA-CBC, UBA. No publicado.
- Guerrero Tejero, I. (2014). “‘Aquí te enseñas’. La generación de espacios para escribir y leer con personas jóvenes y adultas”, en Revista *Decisio*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n°37, enero-abril, pp. 61-65.

- Hart, W. (1994): *La Vipassana. El arte de vivir*, Edaf, Madrid.
- Herrera Farfán, N. y López Guzmán, L. (comps.) (2012): *Ciencia, compromiso y cambio social*. Orlando Fals Borda, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- Iovanovich, M. y Abratte, O. (2001): “El universo vocabular en el proceso de alfabetización entre adultos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, noviembre. Disponible en <www.rieoei.org>.
- Jouve-Martín, J. R. (2009): “Escritura, hegemonía y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and back”, en J. Kalman y B. Street (comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI.
- Kalman, J. (2003a): “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, enero-abril, 8(17): 37-66.
- (2003b): “Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana”, en *Revista Decisio*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n° 6, octubre-diciembre, pp. 3-9.
- (2004): *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org>.
- (2005): “Hay que traer al aula el mundo de la cultura escrita”, entrevista realizada en las *IV Jornadas de Investigadores en Educación*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 4 de agosto. Disponible en <http://www.ffyh.unc.edu.ar>.
- (2005b): “El origen social de la palabra propia”, en *Lecturas sobre lecturas*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, Dirección General de Publicaciones.
- Kalman, J. y Street, B. (2009): *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI.
- Kaufman, A. M. (1988): *La lecto-escritura y la escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- (2007): “La reflexión sobre las prácticas alfabetizadoras”, en *Enseñar lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Kurlat, M. (2007a): “Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso en el barrio de Lugano”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 25, pp. 56-63.
- (2007b): “Las sesiones de retroalimentación en la investigación participativa: instancias de puesta en acto y objetivación de representaciones sociales”, ponencia presentada en las *II Jornadas Nacionales de Representaciones Sociales. Representaciones sociales, minorías activas y memoria social*, Facultad de Psicología, UBA, 25 y 26 de octubre.

- (2010): “La construcción de demandas individuales y sociales en la alfabetización de jóvenes y adultos”, en *Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo*, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2013): “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 31.
- Lahire, B. (2004): *Sociología de la lectura*, España, Gedisa.
- Landesmann, M. (2001): “Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, enero-abril, 6(11).
- Legrand, P. (1973): *Introducción a la educación permanente*, Barcelona, Teide-UNESCO.
- Lenzi, A. M. (2007): “Desafíos de la psicología educacional: la adquisición de conocimientos en el aula”, en D. Aisenson y otros (coords.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lerner, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Levin, M. (1998): “El científico como un artista”, en *Diario Perfil*, Buenos Aires, 9 de mayo.
- Linares, M. C. (2012): “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: El Nene (1895-1956)”, en H. Cucuzza y P. Spregelburd (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Llosa S. M. (2000): “La sesión de retroalimentación de la investigación. Como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en la ribera de Quilmes”, en *Selección de Informes de Investigación*, Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2007): “El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en la Educación de Jóvenes y Adultos”, *V Jornadas de Investigación en Educación. Educación y perspectivas, contribuciones teóricas y metodológicas en debate*, 4 y 5 de julio de 2007.
- Lorenzatti, M. C. (2011): “‘¿Por qué no sobrevivir la vida?!’ o ‘aprender a leer es como ver una luz en el camino’: procesos de literacidad o alfabetización de adultos”, en CD: *VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 29 y 30 de junio y 1º julio de 2011.
- Luria, A. (1980): *Los procesos cognitivos: un análisis sociohistórico*, Barcelona, Fontanella.

- Mannocchi, C. (2012): “La enseñanza de las primeras letras en tiempos de dictadura”, en H. Cucuzza y P. Spregelburd (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Martí, E. (1996): “Piaget en la escuela: el desafío sociocultural”, en *Revista Perspectivas*, 26(1).
- (2012): “Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales”, en J. A. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos de conocimiento y contenidos específicos*, Buenos Aires, Paidós.
- Martín, E. y Mauri, T. (2001): “Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa”, en A. Marchesi; J. Palacios y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. 2: Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial.
- Masagao Ribeiro, V. (2003): “El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas”, en *Revista Decisio*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n° 6, octubre-diciembre, pp. 10-13.
- Molinari, C. (2009): “La intervención docente en la alfabetización inicial”, en M. Castedo, A. Siro y C. Molinari, *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 63-74.
- Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007): “Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización”, en *Revista Lectura y Vida*, 28(4):18-30.
- Montes, G. (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Monteverde, A. C. (2003): “El análisis cualitativo. Ejemplo de los diferentes procedimientos utilizados en el método comparativo constante de Glaser y Strauss”, en *Ejercicios para los trabajos prácticos 2003*, material trabajo de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Morais, J.; Cary, L.; Alegría, J. y Bertelson, P. (1979): “Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?”, en *Cognition*, n° 7, pp. 323-331.
- Niño-Murcia, M. (2009): “Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la República de las Letras”, en J. Kalman y B. Street (comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI.
- Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- Palacios, J. (2010): *La cuestión escolar*, Buenos Aires, Colihue.
- Parisi, A. (coord.) (1996): *Nuevos sujetos sociales: identidad y cultura*, Buenos Aires, Servicio a la Acción Popular (Se.A.P.), Espacio Editorial.
- Petit, M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.



- (2011): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1984): *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
- (1979): *Psicología y epistemología*, Buenos Aires, Emecé.
- Quinteros, G. (2004): “La libertad de las letras”, en A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM.
- Robin, R. (1996): “Conferencia IV. Escribir la cultura”, en *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, Secretaría de Posgrado, Facultad de Ciencias Sociales y Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.
- Rockwell, E. (1982): “Los usos escolares de la lengua escrita”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Rodríguez, L. (1997): “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”, en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, tomo VIII, Buenos Aires, Galerna.
- Saada-Robert, M. y Brun, J. (1996): “Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética”, en *Perspectivas*, 26(1).
- Saltalamacchia, H. (1992): *Historia de vida*, Puerto Rico, Ediciones CIJUP.
- Sampson, G. (1997): *Sistemas de escritura*, México, Gedisa.
- Santamaría Santigosa, A. (2004): “La alfabetización de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces”, en J. A. Castorina y S. Dubrovsky (comps.), *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Sardi, V. (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Senner, W. (1992): *Los orígenes de la escritura*, México, Siglo XXI.
- Sirvent, M. T. (1992): “Políticas de ajuste y educación permanente: ¿quiénes demandan más educación?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 1.
- (1993): “La crisis de la educación”, en M. Gadotti y C. Torres, *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1996): “La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 9.
- (1999a): *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, España, Miño y Davila.

- (1999b): “Precisando términos. Pero... ¿es solo cuestión de términos?”, en *Propuestas. Revista de Educación No Formal*, Buenos Aires, año 1, n° 1.
- (1999c): *Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica*, material de trabajo de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2005): “La situación educativa de jóvenes y adultos”, en *La marea*, Buenos Aires, año 12, n° 24.
- (2007): *El proceso de investigación*, ficha de cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, OPFyL.
- (2012): *Memorias del Teórico 3*, material interno de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Publicado en el campus virtual.
- Sirvent, M. T. y Llosa, S. (1998): “Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 13.
- (2001): “Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 18.
- (2011): “Programa Desarrollo Sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela”, en J. A. Castorina y V. Orse (coord.), *Anuario 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. –
- Sirvent, M. T.; Llosa, S.; Lomagno, C. y otros (2005): *Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15)*, OREALC-UNESCO.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2008): *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Libro en elaboración.
- Sirvent, M. T. y Topasso, P. (2007): *Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*, documento de la cátedra Educación No Formal, Modelos y Teorías, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A. y Santos, H. (2009): “Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos”, en J. A. Castorina y V. Orse (coord.), *Anuario 2008 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, C. (2006): “Revisión del concepto de Educación No Formal”, en *Cuadernos de cátedra OPFyL*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, C. (2007): “Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos

- sociales emergentes”, en *Cuadernos de cátedra OPFyL*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Solé, I. y Teberosky, A. (2001): “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica”, en A. Marchesi; J. Palacios y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. 2: Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial.
- Sprengelburd, P. (2012a): “¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)”, en H. Cucuzza y P. Sprengelburd (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- (2012b): “Escenas de lectura en el contexto de expansión de la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX”, en H. Cucuzza y P. Sprengelburd (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Stake, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Contus.
- Street, B. (2009): “Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir”, en J. Kalman y B. Street (comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1982): Construcción de escrituras a través de la interacción grupal, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.), *Nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura*, México, Siglo XXI.
- Tolchinsky, L. y Levin, I. (1982): “Desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Tomás, B. (2010): “Reseña de la obra de Vincent de Gaulejac *Las fuentes de la vergüenza. Clínica e investigación relacional*”, en *Revista Clínica e Investigación Relacional*, 4(3): pp. 685-705.
- Torres, R. M. (2003): “Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA)”, en *El Sur*, Buenos Aires, ASDI.
- (2008): *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en nueve países de América Latina y el Caribe*, CREFAL-Fronesis. Disponible en <<http://crefal.edu.mx>>.
- Tosolini, M. (2011): “Una propuesta de educación de adultos para el desarrollo nacional. La implementación de la CREAM en Córdoba”, en CD: *VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 29 y 30 de junio y 1º de julio de 2011.

- Toubes, A. y Santos, H. (2001): “Problemas en la formación de los educadores de jóvenes y adultos en un contexto de neoconservadurismo”, *Pedagogía 2001: Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*, La Habana.
- (2006): “Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina. Análisis de problemas y dificultades: 1985-2000”, en *Cuadernos de cátedra OPFyL*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vernon, S. (1997): “Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 81, pp. 105-120.
- (1999): “Letras y sonidos en la alfabetización inicial”, en *Cuadernos de trabajo*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- (2004): “¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra”, en A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM.
- Wanschelbaum, C. (2010): “El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos (EDJA) en la Argentina durante la ‘década olvidada’ (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización (PNA)”, en *Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo*, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Zamero, M. (2006): “Alfabetización académica: el bosque y el árbol”, *II Encuentro Nacional de Ingreso Universitario*, Paraná, 19 al 21 de octubre de 2006.
- Zamero, M. y colaboradores (2009): “Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial”, en M. Zamero y otros, *La formación en investigación inicial de los futuros docentes*. Versión preliminar, no publicada.
- Zamudio, C. (2004): “Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras”, en A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM.
- (2008): “Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos”, en *Revista Lectura y Vida*, 29(1): 10-21.
- Zavala, V. (2005): *Un Perú que lee, ¿un país que cambia? Una mirada a los mitos de la lectoescritura*. Disponible en <<http://www.foroeducativo.org.pe>>.

## TESIS CONSULTADAS

- Aravedo Reséndiz, M. L. (2007): *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas. La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*, tesis de doctorado, México, Ediciones CREFAL.
- Broitman, C. (no publicada): *Adultos que inician la escolaridad: sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas*, tesis de doctorado en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Director: Dr. Bernard Charlot. Codirectora: Dra. Mirta Castedo.

- García Muniz, I. (2004): *Jovens e adultos em processo de alfabetização: voz e vida, revelações e expectativas*, programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Orientadora: Profa. Dra. Cecília María Goulart.
- Grunfeld, D. (2012): *La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*, tesis de maestría en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Directora: Dra. Emilia Ferreiro. Codirectora: Mg. Claudia Molinari. No publicada.
- Kurlat, M. (2011): *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*, tesis de maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UBA. Directora: Dra. Flora Perelman. Directora de beca UBACyT: Dra. María Teresa Sirvent. No publicada.
- Llosa, S. (2010): *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*, tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Directora: Dra. María Teresa Sirvent. No publicada.
- Lorenzatti, M. C. (2009): *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba. No publicada.
- Molinari, C. (2007): *Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y a computadora)*, tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Directora: Dra. Emilia Ferreiro.
- Quinteros, G. (1997): *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*, tesis de doctorado, tesis 27, México, Departamento de investigaciones educativas, Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV).
- Vernon, S. (1991): *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábico y silábico)*, tesis 6, México, Departamento de investigaciones educativas, Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV).
- (1997): *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización en la escritura*, tesis de doctorado, México, Departamento de investigaciones educativas, Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV).

## DOCUMENTOS

- Acuerdo marco para la educación de jóvenes y adultos. Documentos para la concertación serie A-21. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Consejo Federal de Cultura y Educación, septiembre 1999. Disponible en <[www.fmmeduccion.com.ar](http://www.fmmeduccion.com.ar)>.
- Consejo Federal de Educación - Argentina (2009): Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Lineamientos curriculares. Documento aprobado para la discusión por Resolución CFE n° 87/09. Disponible en <[www.de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar](http://www.de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar)>.

- Consejo Federal de Educación - Argentina (2009): Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE n° 87/09. Disponible en <[www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)>.
- Consejo Federal de Educación - Argentina (2010): Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE n° 118/10. Disponible en <[www.de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar](http://www.de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar)>.
- DiNIECE/ME (2011): Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina: estado del conocimiento. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Serie Informes de Investigación n° 3. Elaborado por Liliana Pascual. Disponible en <<http://diniece.me.gov.ar>>.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008): Diseño Curricular para la Educación Primaria. Área Prácticas del Lenguaje, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Estadística y Censos (2009): Censo de Hogares y Población de las Villas 31 y 31 bis. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Hacienda. Disponible en <[www.estadistica.buenosaires.gob.ar](http://www.estadistica.buenosaires.gob.ar)>.
- Dirección General de Cultura y Educación (no publicado): Proyecto Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos. Área Prácticas del Lenguaje, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, *Estatuto del docente*, ordenanza N° 40.593 y sus modificaciones, reglamentada por decreto N° 611/86 y sus modificaciones. Disponible en <[www.buenosaires.gob.ar](http://www.buenosaires.gob.ar)>.
- Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075, 2005, República Argentina. Disponible en <[www.fmmeduccion.com.ar](http://www.fmmeduccion.com.ar)>.
- Ley Nacional de Educación n° 26.206, 2006, República Argentina. Disponible en <[www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)>.
- Marco de Acción de Dakar (2000): *Educación para todos: respondiendo a nuestros compromisos colectivos*. Borrador final, Dakar, 28 de abril. Disponible en <[unesdoc.unesco.org](http://unesdoc.unesco.org)>.
- Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo [PAEByT] (2003): Alfabetización y democracia en la construcción de una pedagogía emancipadora, veintiocho años de educación pública y popular, Buenos Aires, documento interno.
- UNESCO (2008): Documento preparado para la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos - "Declaración final: de la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI", México, 10-13 de septiembre de 2008. CONFINTEA VI, México, 2008. Disponible en <[www.unesco.org](http://www.unesco.org)>.
- (2009): VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belém. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org>>.

## PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

Proyecto UBACyT TL45 (1998-2000): *La demanda y la oferta de la educación de jóvenes y adultos en regiones seleccionadas de la Argentina: Capital Federal, Gran Buenos Aires, Entre Ríos y Córdoba*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent.

Proyecto UBACyT F005 (2001-2003): *Estructura de Poder, Participación y Educación: Los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos de sectores populares en la ciudad de Buenos Aires. Estudio de caso en el barrio de Mataderos*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent. Codirección: Prof. Hilda Santos y Prof. Amanda Toubes.

Proyecto UBACyT F212 (2004-2007): *Estructura de poder, participación, cultura popular y educación permanente: los factores y procesos que dan cuenta de de la situación de la demanda y la oferta de la educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en los barrios de Mataderos y Lugano, Ciudad de Buenos Aires*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent. Subproyecto *Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos*, Subsidio CREFAL 2006-2007 (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe). Dirección: Prof. Amanda Toubes.

Proyecto UBACyT F006 (2008-2010): *Estructura de poder, participación social y educación popular: factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent.

Proyecto UBACyT (2011-2014): *Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos*. Código: 20020100100422. CUDAP: EXP-UBA n° 18829/2010

Proyecto UBANEX (2011-2012): *Problemas y necesidades en la formación de educadores de jóvenes y adultos*, aprobado por Resolución (CD) n° 2450, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirección: Prof. Amanda Toubes y Prof. Hilda Santos.

## FUENTES DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y TRABAJO

Carta de los docentes de PAEByT, mimeo, Buenos Aires, junio de 2009.

PAEByT: Creación y antecedentes, mimeo.

**OBRAS LITERARIAS**

- Devetach, L. (2005): *Diablos y mariposas*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
- Doumerc, B. y Barnes, A. (2003): *La línea*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
- Lee, S. (2003): *Mirror*, New York, Seven Footer Kids.
- Magallanes, A. (2009): *Armo con letras las palabras*, México, CIDCLI.
- Navarro, S. (2011): *El corredor de los cuentos*, México, Ediciones Horson.
- Nobel, L.; Kurlat, G. y Faria, M. (2014): *Quando Blufis ficou em silêncio*, São Paulo, Companhia das Letrinhas.
- Santirso, L. y Nepomniachi, L. (2012): *Me gusta leer*, México, Secretaría de Cultura del Distrito Federal.
- (2012): *Me gusta jugar con los libros*, México, Secretaría de Cultura del Distrito Federal.
- Schärer, K. (2009): *Johanna en el tren*, Zürich, Océano Travesía.
- Troche, G. (2014): *Dibujos invisibles*, Buenos Aires, Sudamericana.

**OBRAS PICTÓRICAS**

Todas las obras del capítulo “La historia de Gabriel” son de Antonio Berni. Fuente: <coleccion.educ.ar/coleccion/CD5/contenidos>. En orden de aparición:

- De Juanito Laguna y otros Juanitos* (1961)
- El carnaval de Juanito Laguna* (1960)
- Juanito bañándose entre latas* (1963)
- Juanito pescando entre Latas* (1972)
- Juanito Laguna y la aeronave* (1978)
- La familia de Juanito Laguna* (1960)
- La navidad de Juanito Laguna* (1961)
- Juanito dormido* (1964)
- Una pintura de la serie de Juanito Laguna (s/n)
- Juanito Laguna aprende a leer* (1961)
- El mundo prometido a Juanito Laguna* (1962)
- Collage de Antonio Berni (s/n)



## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Buitron, V.; Serrano, M. y Kurlat, M. (2007a): “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos: primeras reflexiones e interrogantes”, en CD: *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa*, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007.
- (2007b): “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos: aspectos sustantivos de un proyecto de investigación”, en CD: *V Jornadas de Investigación en Educación. Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*, Escuela de Ciencias de la Educación y Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 4 y 5 de julio de 2007.
- Buitron, V.; Cruciani, S. y Kurlat, M. (2009): “La construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos. Las entrevistas clínicas como herramientas de obtención de información empírica”, en CD: *VI Jornadas de Investigación en Educación. Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo*, Escuela de Ciencias de la Educación y Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1, 2 y 3 de julio de 2009.
- Buitron, V.; Serrano, M. y Kurlat, M. (2009): “Aprendizajes sociales y alfabetización de jóvenes y adultos. Historias y recorridos”, en CD: *II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, 23, 24 y 25 de abril de 2009.
- Calmels, D. (2014): *El cuerpo en la escritura*, Buenos Aires, Biblos.
- Castorina, J. A. (1995): “Algunos problemas epistemológicos de las teorías del cambio conceptual”, en *Estudios e Investigaciones*, nº 23, Universidad Nacional de La Plata.
- (2010): *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A.; Toscano, A. y Lombardo, E. (2007): “La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica”, en J. A. Castorina (comp.), *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Aique.
- Castorina, J. A.; Elichiry, N.; Lenzi, A. M. y Schlemenson, S. (2006): *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*, Buenos Aires, Noveduc.
- Castorina, J. A.; Kohen Kohen, R. y Zerbino, M. (2000): “Reflexiones sobre la ‘especificidad’ de un subdominio del conocimiento social”, en J. A. Castorina y A. M. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Barcelona, Gedisa.
- Delval, J. (2001): *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Barcelona, Paidós.

- Denzin, N. (1978): *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, New York, McGraw Book Company.
- (1989): *Interpretive biography. Qualitative research methods*, vol. 17, London, Sage Publications.
- Fassio, A. (coord). (2002): *Educación de Jóvenes y Adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 1996-2000. Educación primaria, media y superior y otras ofertas educativas*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- Freinet, C. (1996): *La Escuela Popular Moderna. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- (1971): *Educación por el trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1972): *Los métodos naturales de una Pedagogía Moderna*, Barcelona, Fontanella.
- (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia.
- (1976): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, México, Siglo XXI.
- García Ferreiro, V. (2009): *Si te atreves, dilo por escrito*, Colección para Curiosos Escépticos, México, Siglo XXI.
- Kurlat, M. (2007): “Diversidad cultural y desigualdad social: concepciones sobre cultura, educabilidad y pobreza en los espacios educativos de jóvenes y adultos”, trabajo presentado en el seminario “Salud, educación y diversidad”, coordinado por la Dra. Diana Aisenson, Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UBA. No publicado.
- (2008): Los procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos, en CD: *Primeras Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2011a): “Procesos de alfabetización inicial en jóvenes y adultos: hacia un nuevo contexto de descubrimiento”, en J. A. Castorina y V. Orce (comps.), *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*, tomo 2, Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2011b): “Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: la escritura del nombre propio y el análisis de sus partes”, *VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 29 y 30 de junio y 1º de julio de 2011.

- (2011c): “Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, CREFAL, año 33, n° 2, julio-diciembre, pp. 69-95.
- (2014a): “El ‘culto a las letras’ en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, CREFAL, año 36, n° 1, enero-junio, pp. 59-90.
- (2014b): “Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas: caminos hacia otros mundos posibles”, en *Revista Decisio*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n° 37, enero-abril, pp. 3-10.
- (2014c): “La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios”, en *Revista Decisio*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n° 37, enero-abril, pp. 84-88.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012a): “Aprender a leer y escribir en privación de la libertad: aportes para la reflexión pedagógica”, *IV Encuentro Latinoamericano de Educadores/as y Tesistas sobre la Educación en Cárceles*, La Plata, 5 y 6 de octubre de 2012.
- (2012b): Documento: *Gabriel y su universo de los diarios*. Síntesis de la primera sesión de retroalimentación de la tesis doctoral “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización de jóvenes y adultos. Estudio de casos”, Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo, 1° de agosto de 2012. No publicado.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2008a): *Una infancia en el país de los libros*, México, Océano Travesía.
- (2008b): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano Travesía.
- Piaget, J. (1956): “Les stades du développement intellectuel de l’enfant et de l’adolescent”, en P. Osterrieth y J. Piaget (eds.): *Le problème des stades en psychologie de l’enfant: Symposium de l’Association de psychologie scientifique de langue française*, Ginebra, 1955, París, Presses Universitaires de France.
- Rama, A. (1998): *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca.
- Ramos Zalapa, F. (2011): “Sistematización de la experiencia de alfabetización a partir del programa cubano ‘Yo sí puedo’”, ponencia presentada en el *II Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa*, Morelia, Michoacán, 11 y 12 de octubre. No publicada.
- Rodríguez, L. (1992): “La educación de adultos y la construcción de su especificidad”, en A. Puiggrós, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
- (1996): “Educación de adultos y actualidad”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 8.

Torres, M. (2007): “Enseñar a escribir en primero”, en *Enseñar lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta Fresca.

Torres, R. M. (1989): *Entre la acción y la praxis: Crónica de un proceso de formación de educadores populares*, Quito, Ciudad.

Wallon H. (1948): *L'évolution psychologique de l'enfant*, París, Armand Colin.

——— (1948): *Les origines de la pensée chez l'enfant*, París, Presses Universitaires de France.

——— (1938): “La vie mentale”, en *Encyclopédie française*, vol. VIII, París, Société de gestion de l'Encyclopédie française.

### Documentos intergubernamentales

UNESCO (1982): *Analfabetismo y alfabetización: visión introductoria*. Mesa Redonda sobre “El analfabetismo y la alfabetización en América Latina y el Caribe”. Tercera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, PROMEDLAC III.

——— (1982): *Analfabetismo y alfabetización*, París, UNESCO.

——— (1982): *Metodologías de alfabetización en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO.

——— (1985): *Informe final*, Cuarta conferencia internacional sobre la educación de adultos, París, UNESCO.

——— (1987): *Informe final*, Reunión de la red regional para la capacitación, la renovación y la investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación básica y de los programas de alfabetización - REPLAD 2, Santiago de Chile, UNESCO.

——— (2000): *El logro de la alfabetización: doce estudios monográficos de programas galardonados*, París, UNESCO.

UNESCO y Oficina de Información Pública. (1985): *Qué es la alfabetización*, París, UNESCO.

### Documentos de campañas de alfabetización y cartillas

Ministerio de Educación, Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos (1989): *Orientaciones metodológicas para la alfabetización*, 2ª edición, Panamá.

Ministerio de Educación y Cultura, Programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” (1977): *También yo puedo, Guía de trabajo para el alfabetizador*, Quito.

Programa Nacional de Alfabetización (1981): *Manual del Alfabetizador*, México.

Ministerio de Educación, Programa de Educación de Adultos (1985): *Cuaderno de capacitación en contenidos para maestros populares*, Nicaragua.

- Campaña Nacional de Alfabetización (1961): *Alfabeticemos. Cartilla Venceremos*. Museo nacional de la Alfabetización, Cuba.
- Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos - Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000): *Informe PRALEB 1994-2000*, Santo Domingo, Editorial Autor.
- Centro Dominicano de Estudios de la Educación (1984): *Paso a Paso. Una guía para la alfabetización popular en la República Dominicana*, Santo Domingo, CEDEE.
- Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” (1988): “Documento de trabajo N° 4, *La campaña de alfabetización de la UNP y LAE (1944 - 1961)*, Quito.
- (1988): “Documento de trabajo N° 6, *La concepción educativa de la campaña*, Quito.
- (1988): “Documento de trabajo N° 8, *Programa Nacional de Alfabetización 1963-1972*, Quito.
- (1988): “Documento de trabajo N° 13, *El Proyecto Piloto de Alfabetización Funcional (1967-1972)*, Quito.
- (1988): “Documento de trabajo N° 30-31, *Proyecto Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” (1980 - 1984)*, Quito.
- Memoria del seminario “Alfabetización alternativa y cambio social en Centroamérica y el Caribe”, Managua, CRIES, 20-24 de agosto de 1985.
- Ministerio de Educación y Justicia y CONAFEP (1985): *Cartilla de unidad nacional: lectura y escritura*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- (1985): *Manual de Instrucciones para el alfabetizador*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- (1985): *Plan Nacional de Alfabetización. Un logro educativo*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.
- (1985): *Plan Nacional de Alfabetización*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia

[ANEXOS]

# [ANEXO 1]

## PLANIFICACIÓN PROYECTO CANCIONERO<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> Este proyecto fue trabajado con las docentes con la intención de ser implementado en el aula. Como ya se ha comentado a lo largo de la tesis, esto no fue posible. Se adjunta aquí para mostrar al lector cómo había sido pensado, respetando la planificación tal cual ha sido compartida con las docentes en una reunión en mayo de 2013.

**E**l proyecto permite implementar varias secuencias didácticas distintas, armar una planificación a largo plazo con un producto cuyo origen es el interés de Gabi en relación a las canciones que le gustan. Este proyecto es parte de las propuestas curriculares de provincia para chicos, y algunas cosas podemos tomar porque además ya están probadas en niños. Pensar en un proyecto con sentido en el que él se lleve al final su cancionero con las canciones grabadas y las letras. Incluso podemos pensar que cada uno de los compañeros del grupo se lleve uno, que él haga un cancionero para los demás; que el producto final sea hacer su propio cancionero y se le regale a sus compañeros un cancionero con las canciones que a él le gustan.

El proyecto cancionero plantea trabajar con la letra que se sabe de memoria. Si se sabe de memoria lo que dice el texto, eso permite buscar dónde lo dice a partir de los indicios del texto, coordinando la información verbal y la del texto. En algunos casos se pide escritura por uno mismo, por ejemplo, desde la letra de “Ay amor” queremos poner “ay amores”, ¿qué se necesita transformar? ¿Qué parte de “amor” sirve para escribir “amores”? Otro ejemplo, se le puede pedir: Gabi, acá hay dos canciones de Amar Azul, una de Los Banis y una de Los Capis, ¿cuál es cuál? Banis, que empieza como Betina; Amar Azul, como Agustín. El tema es darle información que pueda asimilar y que le permita avanzar. No proponerle una intervención que lo deje solo con las letras en un abismo y tampoco darle la respuesta. En “Ay amor” podríamos proponerle escribir una parte nueva de la canción que diga “ey amor” o “uy amor” y preguntarle qué parte debería cambiar para que diga otra cosa...; o escribir una nueva canción, una vez que reconozca “si te he visto no me acuerdo”, ahora escribir “no te he visto”... ¿dónde dice? ¿Cuáles nos sirven, qué tiene que cambiar? A partir de los indicios del texto buscar las palabras que le sirvan para producir una escritura nueva. Por ejemplo, escuchamos esta estrofa: “tu cuerpo entero es un manantial, tu cuerpo entero es un manantial”. Hay algo que se repite dos veces, ¿dónde te parece que estará escrito? ¿Por qué te parece? A ver si reconoce que si están las mismas, ahí dice lo mismo. Si ahora quisiéramos escribir un nuevo verso: “llorá, mi amor” en vez de “no llores, mi amor”, ¿cuáles nos sirven? ¿Dónde están?

¿Cómo empezar? Actividad de presentación del cancionero.



- Recordarle su interés en trabajar con las canciones que le gustan. Contarle acerca del proyecto del cancionero. Preguntarle a quién querría regalarle un cancionero, además de quedarse uno él.
- Explorar diversos cancioneros: preguntarle a Gabi qué le parece que traen los cancioneros, qué información, qué partes. Siempre pedirle justificar y complementar la información que él aporta. Identificar títulos, autores si los hay, editorial, índice, prólogo, cómo están organizadas las canciones, cuáles son, ¿las conoce? Algunas preguntas que pueden guiar la exploración son: “¿Qué tienen en común estos libros? ¿Qué tipo de canciones vienen en cada uno de estos cancioneros? ¿Cómo están organizados? ¿Tienen índice? ¿Tienen alguna presentación? ¿Las canciones están organizadas o agrupadas de alguna manera?”
- Prestar atención a la forma en que está distribuido el texto de cada canción. Comentar léxico adecuado para el texto poético: “Cada renglón se denomina verso, y cada conjunto de versos está agrupado en estrofas, verán que en algunas canciones se repite una parte de la letra en diferentes momentos, y que esa parte se llama estribillo”. Anotar en algún lugar visible del aula (puede ser en un afiche) el nuevo vocabulario, ya que lo utilizarán cotidianamente para orientarse en la lectura de las canciones.

¿Cómo seguir? Por ejemplo, presentarle las siguientes canciones: “Ay amor” (Amar Azul), “Amigo mío” (Amar Azul), “El amor de tu vida” (Los Capis), “Adiós” (Los Banis). Reflexionar acerca de ellas:

- Acá tenemos cuatro canciones, dos son de Amar Azul, una de Los Capis y una de los Banis. ¿Cuál es cuál? ¿Cómo te das cuenta?
- Busca las que son de Amar Azul, ¿cuál es “Amigo mío” y cuál “Ay amor”? ¿Cómo te das cuenta?
- ¿Dónde dice “amor” en la canción “Ay amor”? ¿Hay alguna otra canción que también hable de amor? ¿Cuál? ¿Dónde lo dice?
- Escuchar una de las canciones varias veces (por ejemplo, “Ay amor”) e ir siguiendo la lectura con el dedo:
  - Reconocer en el texto todas las veces que se repite la palabra “amor”.
  - Detenerse en el estribillo: ¿dónde dice “te quiero”?
  - Inventar nuevos estribillos y escribirlos: “ey amor” o “uy amor”. Reflexionar acerca de cómo cambia el sentido, qué le querría decir el

enamorado con estas otras inflexiones a su amor. ¿Y si quisiéramos escribir “no te quiero” en vez de “te quiero”?

- Detenerse en la segunda estrofa y escuchar la canción (o la lectura del docente). ¿Cuál es la frase que se repite? Señalala con el dedo. ¿Qué dirá? ¿Cómo dirá? ¿Cómo te das cuenta?
- Elegir una canción e inventar un nuevo estribillo. Dictarlo a la docente.
- Escuchar una de las canciones (por ejemplo “Adiós” de Los Banis). Reparar en las palabras que riman. Pensar palabras que rimen, por ejemplo, con “viaje” y “equipaje”, o con “quería” y “compañía”. Reemplazarlas en la estrofa y reflexionar cómo cambia el sentido.
- Armar el índice de estas cuatro canciones (copia con sentido). Armar tapa del cancionero. Para ello es necesario contar con otros índices y otras tapas como modelo, para comparar y establecer semejanzas y diferencias. Se puede pasar el nuevo índice con un procesador de textos.

Otra secuencia posible:

- Elaboración de una pequeña encuesta a los miembros del grupo para averiguar si conocen estas canciones y cuál les gusta más. (Se coloca SÍ o NO según sean conocidas y se colorea la casilla correspondiente a la canción que gusta más). Se completa el siguiente cuadro:

<b>NOMBRE ENCUESTADO</b>	<b>AY AMOR (AMAR AZUL)</b>	<b>AMIGO MÍO (AMAR AZUL)</b>	<b>EL AMOR DE TU VIDA (LOS CAPIS)</b>	<b>ADIÓS (LOS BANIS)</b>

Para escribir el nombre del encuestado se trabaja con las tarjetas de los nombres: ¿a quién le vas a preguntar primero? Buscá su nombre entre estas tarjetas. Acá tenemos Beningo y Betina, ¿cuál es la de Benigno? ¿Cómo te das cuenta?

- Lectura del cuadro: ¿cuál es la canción más conocida? ¿Cuál la que más gustó? ¿Cuál la más desconocida?
- Elaboración del prólogo del cancionero, dictado al maestro. Se puede incluir: presentación y resultado de la encuesta. Es importante haber explorado otros prólogos, tener presente quién es el destinatario, qué se quiere contar del proceso realizado. Preguntas como “¿Para qué sirve un prólogo? ¿Qué información brinda? ¿Por qué alguien lo escribe? ¿Para qué alguien lo lee? ¿Qué le pasa al que lee un prólogo y por qué?” pueden resultar útiles para analizar cómo se escribe un texto con esas características. Durante la lectura de otros prólogos a través del docente, se orientará para que se puedan advertir estas cuestiones. Repararán acerca de qué lugar en el libro ocupa el prólogo, si está firmado, si está escrito por el autor o por otra persona. En el proceso de planificación de la escritura el maestro definirá con los alumnos cuál es el objetivo del texto que van a escribir y qué incluirán en este. Una posibilidad es que expliquen el proceso que llevaron adelante para generar el cancionero; en este caso se repasarán las distintas instancias de trabajo desarrolladas y se anotarán.

Este trabajo se realizará oralmente, y funciona como “plan del texto” que va a escribirse. El docente registra en un afiche las decisiones que se toman y en qué orden se incluirán en el texto. Luego se inicia el proceso de textualización: se comienza la escritura. Una de las primeras cuestiones que habrá que decidir es en qué persona se redacta ¿en primera persona (“El cancionero que les presentamos...”) o en tercera (“Este cancionero es resultado del trabajo de un grupo de alumnos de...”)?. Se discute, se vuelve a los prólogos modelo con los que cuentan y se decide qué forma utilizarán. Es posible que en distintos momentos haya que chequear si se está manteniendo la persona que definieron. Durante la escritura el maestro irá anotando las propuestas en el pizarrón y una vez acordada la mejor manera de decirlo, la pasará en limpio en un afiche que quedará a la vista de todos durante la escritura del texto. Es importante someter a discusión las propuestas de los alumnos y evitar escribirlas tal cual las dicen. En algunos casos será necesario reformular las frases propuestas por los alumnos para ofrecer un mejor modelo acerca del lenguaje que se escribe. “Dani dice que pongamos ‘Acá hay canciones diferentes para los chicos’. ¿Qué les parece si decimos ‘Aquí los chicos podrán encontrar canciones de distintos géneros’? ¿Les parece que queda mejor?” El maestro remite a los alumnos al plan del texto para decidir cómo continuar. Explicita para los alumnos la relación entre el

plan y la organización del texto en párrafos: “Bueno, hasta aquí ya presentamos las secciones del cancionero. Ponemos punto y aparte. ¿Cómo explicamos ahora los distintos pasos que seguimos para escribirlo?”

La escritura se va revisando global y localmente, se relee desde el inicio para controlar el avance de la información y la cohesión y coherencia del texto que se va gestando, se relee cada párrafo para ver cómo va quedando y se ajusta la redacción, la forma en que se expresan las ideas. Una vez que se llega a la primera versión se lee en voz alta para los alumnos el texto completo. Es recomendable dejar aquí el trabajo y retomarlo en una clase siguiente para posibilitar a los chicos un distanciamiento con el texto. En una nueva oportunidad los alumnos se acercarán al texto más como lectores que como productores, lo que les posibilitará una mirada más crítica.

Se inicia la siguiente clase proponiéndoles “Vamos a ver cómo está quedando, vamos a releer desde el principio para ver qué tenemos que corregir”. El texto se revisa en función de los propósitos que se planteó el grupo en el plan original y atendiendo a sus destinatarios. La relectura puede llevar a revisar algunas cuestiones incluso del plan original y a cambiar el orden de algunos párrafos para que quede mejor. En este momento de la escritura se trabaja la cohesión del texto como totalidad. Se eliminan algunas reiteraciones (“Fíjense cuántas veces pusimos ‘después’. ¿Cómo podemos hacer para que quede mejor y no repetir siempre lo mismo? ¿Y si ponemos ‘en primer lugar’, ‘luego’ y ‘finalmente’?”). Se sustituyen u omiten pronombres (“¿Qué les parece si en vez de poner ‘Nosotros cantamos... nosotros elegimos estas canciones’ sacamos el pronombre ‘nosotros’? Vamos a leerlo para ver si igual se entiende. ¿Queda mejor?”). Se propone dejar el sujeto tácito y se controla con los alumnos que el enunciado se entienda. Una vez corregido, el texto puede pasarse en limpio. Se chequea con los alumnos que el prólogo esté incluido en el índice del cancionero.

### **Actividades de escritura en el marco de la secuencia (tomadas del proyecto cancionero original):**

El trabajo con el cancionero posibilita que los alumnos puedan abordar escrituras diversas: escrituras complejas y extensas que se gestionarán en general con la

mediación del maestro –como la escritura del prólogo del nuevo cancionero– y escrituras breves que los alumnos podrán encarar con mayor nivel de autonomía – como un listado de las palabras que aparecen en una canción–.

En distintos momentos del proyecto se proponen situaciones en las que los alumnos deben producir un texto breve, por ejemplo escribir versos o estrofas nuevos para una canción, completar palabras faltantes, registrar la canción preferida, la que les resulta más divertida, títulos de canciones para agregar al cancionero, etc.

La inclusión de propuestas para generar escrituras breves (palabras, versos, estrofas, listados) responde a la necesidad de instalar la práctica cotidiana de escribir, permitiendo a los alumnos afianzarse en el manejo del sistema de escritura y en sus logros como escritores.

El trabajo con escrituras acotadas permite –en el marco de una propuesta con sentido– focalizar estas cuestiones y que los sujetos puedan abordar la escritura con un nivel de autonomía creciente, permitiéndoles ganar confianza para “largarse a escribir” y mejorar, incluso, el trazado de las letras.

En los momentos de escritura el docente apelará a diferentes estrategias para hacer avanzar a aquellos alumnos que presentan escrituras incompletas. Algunas intervenciones posibles son:

- *Recurrir a textos conocidos buscando palabras o construcciones que se puedan usar al producir otro texto.* Por ejemplo, cuando los alumnos tienen que escribir una estrofa nueva para una canción que han leído varias veces, podrán leer y buscar por sí mismos en la letra que tienen a la vista las palabras o frases que quieren reutilizar.
- *Usar palabras o frases conocidas y modificarlas parcialmente para llegar a producir una escritura nueva.* Por ejemplo, cuando los alumnos tienen que escribir una nueva estrofa para el arrorró pueden recurrir a la lectura de “este niño lindo que quiere dormir” para escribir “esta niña linda que nació de noche”, utilizar la escritura de “niño” para escribir “niña”, reparar en qué deben cambiar para generar la nueva escritura.
- *Encontrar escrituras conocidas que contengan combinaciones de letras o letras cuyo valor sea pertinente para producir una escritura nueva.* Cuando la información que los chicos requieren para completar su escritura es solo una letra o una serie de letras, las palabras

conocidas que están disponibles en el aula –los nombres de los compañeros, los títulos de las canciones, el calendario semanal, etc.– son una fuente de información a la que apelar. Si el alumno debe escribir “berenjena” el maestro indicará “Podés usar la de ‘Belén’”.

- *Distinguir, en un texto que se consulte, las partes que resulta útil copiar de aquellas que no sería pertinente reproducir.* Esta estrategia está presente en todos los ejemplos mencionados anteriormente, ya que siempre que se recurre a escrituras conocidas para generar otras nuevas es necesario seleccionar qué se mantiene igual y qué se cambia. Cuando los alumnos deben generar nuevas estrofas tienen que seleccionar qué palabras se mantienen, porque son la constante que estructura la canción, y cuáles no deben reescribir. En “Si tu boquita fuera de mayonesa” se mantiene una parte que debe reescribirse, pero, en cambio, deberán eliminar “mayonesa” y reemplazarla por una nueva palabra para generar una estrofa nueva.

### Situaciones de escritura al dictado del maestro:

Dado que es imprescindible que los niños sigan involucrados en la escritura de textos más complejos y extensos para poder avanzar en el dominio del lenguaje que se escribe, se incluyen situaciones de dictado al maestro de distintos tipos de texto que resultan necesarios y pertinentes dentro del proyecto.

Cuando los niños dictan al docente en una situación colectiva o cuando los maestros prestan su mano y sus conocimientos como escritores más expertos para que avance la producción de los niños, se hacen responsables de los problemas que plantea el sistema de escritura. El docente se preocupa por que la atención del grupo se centre en la composición del texto, la pertinencia del lenguaje con el que se escribe y los aspectos esenciales del proceso de escritura. Por ello subraya y explicita, mostrándolas frente a los niños, aquellas cuestiones que los escritores competentes han internalizado: la consideración del/de la lector/a, las características de lo que se escribe, el contenido que se comunica, el nivel de registro más adecuado para la situación y la intención del productor así como aquellos procedimientos que se ponen en acción cuando se escribe: releer desde el inicio, suprimir, reemplazar, expandir la información, preguntarse por la mejor manera para expresar lo que se piensa o siente, etc.

En una situación de escritura mediatizada los alumnos se encuentran en posición de autores junto con el docente, se establece un diálogo entre escritores, se comparten los problemas que se plantean al componer un texto y se hace partícipes a los niños de las decisiones que se toman.

En una situación de escritura colectiva el docente está enseñando cuando:

- Incita a planificar el texto que se elaborará.
- Alienta a releer desde el comienzo el texto que se está produciendo para asegurar su coherencia.
- Destaca para los alumnos las diferencias entre el lenguaje coloquial y el lenguaje que se escribe.
- Propone optar entre diferentes alternativas propuestas por los alumnos.
- Ofrece alternativas para expresar una idea, hace reparar a sus alumnos en “cómo decirlo mejor”.
- Insta a utilizar un léxico y giros lingüísticos propios del género al que pertenezca el texto que se está produciendo.
- Realiza la escritura en más de una clase, posibilitando que los alumnos vuelvan al texto con una distancia que habilite una lectura crítica del mismo.

### Actividades de lectura en el marco de la secuencia

Las canciones, por su rima, ritmo y musicalidad facilitan la memorización por parte de los alumnos. Pueden ser escuchadas, luego leídas en voz alta por el maestro, y los alumnos podrán seguir su lectura con el dedo, y así ir memorizándolas. La lectura del texto previamente memorizado permite desplegar distintas situaciones de reflexión en las que el maestro puede orientar a los alumnos mediante preguntas y posibilitar el intercambio entre ellos:

- *Seguir la lectura:* “Yo leo la letra de la canción y ustedes van señalando con su dedo por dónde voy.” “Lean solitos y marquen con el dedo por dónde van leyendo.”
- *Localizar palabras:* “¿Dónde dice ‘elefante’? ¿Dónde dice ‘mar’?”
- *Solicitar argumentos y explicaciones:* “¿Cómo te diste cuenta?”, “¿En qué te fijaste para saberlo?”

“Me di cuenta de que ahí dice ‘elefante’ porque empieza con e y además se repite en todas las estrofas en el mismo lugar”, “Me di cuenta de que dice ‘mar’ porque todos los versos terminan igual, y porque va como ‘mamá’”, “Me di cuenta de que ahí dice ‘palo’ porque empieza como ‘papá’.”

- *Establecer que un mismo conjunto de letras en un mismo orden dice lo mismo:* “¿Cuántas veces se dice ‘elefante’ en esta canción? ¿Cuántas veces se repite cada elemento en la estrofa de esta canción? Léanlo y márchelo así podemos escribir las estrofas que faltan cuidando que respeten la misma forma de la canción.”

*Hay un clavo, en el palo, en el hoyo, en el fondo de la mar.*

*Hay un clavo, en el palo, en el hoyo, en el fondo de la mar.*

*Hay un clavo, hay un clavo...*

*Hay un clavo, en el palo, en el hoyo, en el fondo de la mar.*

- *Identificar las palabras que riman en una canción:* “¿Cuáles son las palabras que riman en esta canción?”

*El capitán de la fragata*

*con su nariz abre latas de batatas.*

“Léanlas y marquen las palabras que riman entre sí, decidan qué parte de la palabra es la que se repite para poder escribir rimas nuevas.”

- *Decidir cuál es cuál:* El docente ofrece una lista de palabras para que los alumnos lean y decidan cuál/es sirve/n para completar un verso, por ejemplo.

“¿Cuál es la palabra que me sirve de esta lista para completar los versos que están incompletos en esta estrofa?”

vainillas

rodillas

sillas

costillas

ardillas

A mi burro, a mi burro

Le duelen las \_\_\_\_\_

Y el médico le ha dado

Un plato de natillas.



## Actividades habituales en el aula

- La toma de su propia asistencia a clase (que busque su nombre en una lista en la que se va variando el orden y que firme; que invente una firma si no la tiene aún, lo que también lo dignifica, lo coloca simbólicamente en otro lugar y le va a poder servir para hacer trámites en su vida; que busque día de la semana, mes, y su nombre y apellido entre los de los compañeros).
- Implementar frecuentemente una mesa de libros, la lectura a través del maestro, para trabajar con todos, más allá del nivel de cada uno. Permite ingresar al mundo mágico de los libros, explorar, comentar, sacar a Gabi del diario y mostrarle otro universo, conquistar lectores e incidir en la formación de futuros lectores. Hacer fichero de libros leídos e ir completándolo a medida que se leen nuevos (situación de copia con sentido). Si se llevan libros, buscar la ficha de cada uno, completar el libro elegido, firmar al retornarlo.
- Implementar la lectura de un libro en capítulos. Luego de cada sesión de lectura el docente propicia el intercambio con los alumnos acerca de lo que han oído, sin provocar la re-narración. Se trata de “comentar entre lectores”, no de evaluar si han comprendido. “¿Conocían este cuento? ¿Les gustó? A mí me pareció buenísima la parte en que... A ustedes, ¿qué parte del cuento les gustó más? La voy a buscar...” Hojea y saltea partes para poder encontrar rápidamente la que las personas mencionan. Lee el párrafo en cuestión, les pregunta si era ese, si era más adelante en el cuento o si estaba antes.

## Actividades de un día (pensando en sus inasistencias prolongadas)

- Trabajo con el reconocimiento de su nombre en una fotocopia del DNI. ¿Dónde dice “Gabriel”, dónde “Agustín”, dónde “Monzón”? Construcción de su firma. Comparación con otros nombres del grupo. ¿Cuáles empiezan igual? ¿Cuál será cuál?
- Pedirle que traiga una fotocopia de las suscripciones de cada día de la semana y trabajar la lectura de cada listado. Que muestre cómo se da cuenta él dónde tiene que ir, que fundamente por la información del texto. Si remite a la numeración, mostrarle carteles de diversas calles con la misma numeración. ¿En cuál dice cuál?
- Pedirle que traiga varias revistas de su trabajo (podemos enviarle carta a Carlos). Comparación de revistas: ¿quién leerá cada una? ¿Qué

relación tiene el tema con el nombre?¿Qué nota para qué revista?  
Exploración y análisis de secciones: entrevista, chistes, historieta, recetas, horóscopo, información, juegos, correo de lectores.

- Exploración y análisis de avisos publicitarios: ¿cuál es la intención?¿Qué tienen en común y en qué se diferencian? Informar, hacer pensar, aconsejar, vender un producto, dar instrucciones, invitar, contar, entretener, convencer, saludar. Inventar una publicidad seleccionando destinatario, producto a vender, intención.

## Canción de Amar Azul: "Ay amor"

MIRO TUS LABIOS COLOR CEREZA  
TUS OJOS VERDES COMO AGUA MAR  
TU CABELLERA TODO TRIGAL  
TU CUERPO ENTERO ES UN MANANTIAL  
AY AMOR  
¡¡¡CUMBIA!!!

MIRO TUS LABIOS COLOR CEREZA  
TUS OJOS VERDES COMO AGUA MAR  
TU CABELLERA TODO TRIGAL  
TU CUERPO ENTERO ES UN MANANTIAL  
TU CUERPO ENTERO ES UN MANANTIAL

AY AY AMOR  
AY AMOR  
AY AMOR  
TE QUIERO  
AY AY AMOR  
AY AMOR  
AY AMOR  
TE ESPERO

ESA ES LA CHICA QUE DÍA A DÍA  
VA CAMINADO POR LA CIUDAD  
DEJANDO HERIDOS LOS CORAZONES  
DE LOS MUCHACHOS EN LA PEATONAL  
DE LOS MUCHACHOS EN LA PEATONAL  
AY AMOR

AY AY AMOR  
AY AMOR  
AY AMOR  
TE QUIERO  
AY AY AMOR  
AY AMOR  
AY AMOR

# [ANEXO 2]

HISTORIETAS PARA SESIONES DE  
RETROALIMENTACIÓN CON  
GABRIEL