

Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos

Estudio de casos

Autor:

Kurlat, Marcela

Tutor:

Perelman, Flora

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Psicología educacional.

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

“Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos”

Magister: **Marcela Kurlat**

Directora: **Dra. Flora Perelman**

Directora Beca UBACyT 2008-2011: **Dra. María Teresa Sirvent**

Fecha de entrega: **15 de Diciembre de 2011**

Fecha de defensa: **7 de Abril de 2014**

Jurado:

Dra. Sandra Llosa

Prof. Mgter. Nora Elichiry

Mgter. Susana Wolman

*A Graciela, Reina, Wilson, Yesica,
Elías, Orlando, Matías, Jorge Omar,
Diego, María, Mónica, Javier,
Damián, Héctor, Flora, Ismael,
Jonathan, Claudia, Norma y Alan,
quienes abrieron sus caminos de escritura
y me ayudaron a trascender mi propio analfabetismo.*

*Y a Pablo, Cinthia, Martina, Víctor
quienes se perdieron en
distintos lugares del camino,
esperando reencontrarlos nuevamente
en algún recoveco.*

*A los educadores de jóvenes y adultos
que luchan contra los molinos de viento de un área devastada,
esperando contribuir a la construcción conjunta de nuevos rumbos.*

INDICE

Resumen.....	9
Abstract.....	11
Agradecimientos.....	13

INTRODUCCIÓN GENERAL:

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN JÓVENES Y ADULTOS QUE PARTICIPAN DE ESPACIOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

Situación problemática.....	16
Argumento central de la tesis.....	22

PRIMERA PARTE:

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo I. Antecedentes	27
1.1. Investigaciones en Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) nutrientes de la investigación para la tesis.....	29
1.2. Investigaciones vinculadas a procesos de alfabetización en jóvenes y adultos	
1.2.1. Desde una perspectiva histórico-política.....	32
1.2.2. Desde una perspectiva pedagógica.....	34
1.2.3. Desde una perspectiva socio-cultural y antropológica.....	39
1.2.4. Desde una mirada cognitiva.....	41
1.3. Investigaciones sobre procesos de alfabetización en niños y adultos desde la perspectiva psicogenética.....	44
Capítulo II. Enmarcamiento Conceptual	49
2.1. Educación permanente y alfabetización de jóvenes y adultos.....	50
2.2. Procesos de alfabetización y construcción de demandas por más educación.....	51

2.3. La construcción de conceptualizaciones en el mundo social: epistemología constructivista y procesos de alfabetización.....	53
2.4. Consideraciones teóricas acerca del concepto alfabetización.....	56
2.4.1. Alfabetización, alfabetizaciones y literacidad.....	56
2.4. 2. Sistema de escritura como sistema de representación.....	60
2.4.3. Construcción conceptual del sistema de escritura vs adquisición de la conciencia fonológica.....	61
2.5. Niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en niños.....	64
2.5.1. Períodos e hipótesis que los constituyen.....	64
2.5.2. Investigaciones que profundizan el conocimiento sobre la transición entre niveles.....	67
2.5.3. Las posibilidades de análisis al nivel de la palabra.....	71
2.5.4. Verbalizaciones, denominaciones de letras y procedimientos de escritura.....	75
2.6. Niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en adultos no alfabetizados....	77
2.7. Consecuencias pedagógicas de los estudios psicogenéticos.....	78
Capítulo III. Decisiones metodológicas	81
Decisiones epistemológicas según las tres dimensiones del proceso de investigación	
3.1. Dimensión epistemológica del proceso de investigación.....	83
3.2. Dimensión de la estrategia general.....	85
3.3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica.....	91
3.3.1. Técnicas de obtención de la información empírica.....	91
3.3.1.1. Entrevistas clínicas.....	91
3.3.1.2. Observaciones de aula.....	96
3.3.1.3. Sesiones de retroalimentación.....	97
3.3.2. Técnicas de análisis de la información empírica.....	98
3.4. Historia natural del proceso de construcción de la evidencia empírica.....	104
3.4.1. Introducción.....	104
3.4.2. Las nutrientes de la investigación.....	104

3.4.3. Las grandes dudas iniciales.....	107
3.4.4. Los primeros análisis.....	108
3.4.5. Analogías con propios aprendizajes.....	109
3.4.6. Nuevas entrevistas y análisis preliminares.....	110
3.4.7. Ismael, Graciela, Norma: ¿modalidades de construcción diferentes a las conceptualizaciones de los niños?.....	112
3.4.8. Los encuentros de reflexión con los educadores.....	113
3.4.9. Mi propio camino de escritura.....	113

SEGUNDA PARTE:

PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS COMO UNA TRENZA DE TRES HEBRAS

Capítulo IV. Hebra 1: niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura.....	116
4.1. Introducción.....	118
4.2. Caminos de escritura.....	122
A. Ejemplos de escrituras alfabéticas iniciales.....	122
A.1. Yesica.....	122
A.2. Elías.....	125
B. Ejemplos de escrituras silábico-alfabéticas.....	133
B.1. Héctor.....	133
B.2. Reina.....	138
B.3. Orlando.....	151
C. Ejemplos de escrituras silábicas.....	156
C.1. Jonathan.....	156
C.2. Claudia.....	164
D. Ejemplos de escrituras pre-silábicas: Wilson.....	173
E. Ejemplos de escrituras 'no etiquetables': 'laberintos de escritura'	175
E.1. Graciela.....	176
E.2. Ismael.....	186
E.3. Norma.....	199

Capítulo V. Hebra 2: marcas de exclusión.....	206
5.1. Introducción.....	208
5.2. Reina.....	209
5.3. Graciela.....	211
5.4. Yesica.....	213
5.5. Jonathan.....	214
5.6. Damián.....	215
5.7. Ismael.....	215
5.8. Claudia.....	217
5.9. Norma.....	218
5.10. Flora.....	219
Capítulo VI. Hebra 3: marcas de enseñanza.....	221
6.1. Introducción.....	223
6.2. Verbalizaciones y procedimientos de los sujetos en la entrevista clínica.....	224
6.2.1. La lectura como descifrado.....	224
6.2.2. Los recitados escolares.....	226
6.2.3. El uso de 'arcos' para la lectura.....	227
6.2.4. El 'comerse las letras' o la 'omisión' como error.....	228
6.2.5. Las palabras 'clisé'.....	229
6.2.6. La escritura es saber el abecedario o las letras y 'juntar'.....	231
6.2.7. La falta de oportunidades de escritura autónoma en la escuela.....	232
6.2.8. La duda permanente acerca de las escrituras producidas frente a la pregunta del entrevistador.....	234
6.3. Vinculaciones posibles entre algunas entrevistas y observaciones.....	236
6.3.1. Reina.....	236
6.3.2. Jonathan.....	238
6.3.3. Ismael.....	243
Capítulo VII. La trama: una trenza de tres hebras. Conclusiones y discusión.....	250
7.1. Conclusiones.....	252
7.1.1. Primera hebra: niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura.....	253

7.1.2. Segunda hebra: marcas de exclusión.....	266
7.1.3. Tercera hebra: marcas de enseñanza.....	267
7.1.4. La trama: una trenza de tres hebras.....	269
7.1.5. Contribuciones metodológicas del presente estudio.....	274
7.2. Discusión.....	277
7.2.1. El aprendizaje del sistema de escritura alfabético español en quichua-hablantes.....	277
7.2.2. Consecuencias pedagógicas de la presente tesis.....	279
7.2.3. Consecuencias para la política educativa de EDJA.....	285
Bibliografía.....	288
ANEXOS.....	299
ANEXO 1:	
Caracterización de la oferta educativa de nivel primario de jóvenes y adultos a nivel estatal.....	300
ANEXO 2:	
Procedimientos de escritura que no fueron incluidos en el cuerpo de resultados.....	303
ANEXO 3:	
Ejemplos de fichas y memos elaborados.....	321
ANEXO 4:	
Ejemplos de instancias de participación con los educadores.....	330
ANEXO 5:	
ILUSTRACIONES: producciones escritas	
Yesica.....	341
Elías.....	342
Héctor.....	343
Reina.....	344
Orlando.....	345
Jonathan.....	346
Claudia.....	347
Wilson.....	348
Graciela.....	349

Ismael.....	350
Norma.....	351

LISTADO DE ABREVIATURAS

EDJA: Educación de Jóvenes y Adultos

EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas

PNA: Plan Nacional de Alfabetización

EPA: Escuela Primaria de Adultos

CENP: Centro Educativo de Nivel Primario

PAEByT: Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo

CREFAL: Centro de Cooperación regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Proyectos UBACyT: Proyectos con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

D: Docente

CV: consonante-vocal

CVC: consonante-vocal-consonante

RESUMEN

La presente tesis estudia los procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos que participan de espacios de alfabetización inicial. El trabajo de investigación que la sustenta se inscribe en un subproyecto dirigido por la Prof. Amanda Toubes¹ en el marco de una historia de proyectos UBACyT dirigidos por la Dra. Sirvent². El objeto de investigación se ha focalizado en las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construye dicha población, en función de los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial? ¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con la progresión evolutiva encontrada en los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1994; Vernon, 1997, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, 2007; Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2011)? ¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con las encontradas en adultos no alfabetizados (Ferreiro y col., 1983)? ¿Cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos? En consonancia con dichos interrogantes, los objetivos de generación de conocimiento han sido: a) indagar las conceptualizaciones que jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial construyen sobre el sistema de escritura y b) observar en qué grado es reencontrada en jóvenes y adultos que se encuentran en proceso de alfabetización, la progresión en las conceptualizaciones de los niños (Ferreiro, 1979 en adelante), y qué otras formas singulares aparecen; es decir, cuál es su especificidad. A la luz del conocimiento generado a través de los objetivos anteriores, como propósitos para la acción se han establecido: c) reflexionar sobre las condiciones y propuestas de alfabetización de jóvenes y adultos que tomen como punto de partida dicho modo de construcción, y d) compartir con los docentes los resultados alcanzados para pensar estrategias de intervención que respeten los procesos constructivos de los jóvenes y adultos en relación al sistema de escritura.

La estrategia metodológica elegida en consistencia con la naturaleza teórico-empírica del objeto de estudio ha combinado 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

1

Subproyecto "Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en espacios de alfabetización de jóvenes y adultos con distinto grado de formalización. Estudio de casos" (Subsidio CREFAL de Apoyo a la Investigación 2006-2007).

2 Proyectos UBACYT TL45, F005, F212 y F006. Programa "Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Directora: Sirvent) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE - Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

modo participativo. Se introdujeron sesiones colectivas de retroalimentación con los docentes implicados como instancias mínimas de participación (Sirvent, 1999a, 1999c; Sirvent y Rigal, 2008). Las herramientas de obtención de datos han estado constituidas por entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación clínico crítica (Castorina y Lenzi, 2000), observaciones de los espacios educativos y sesiones de retroalimentación.

A partir del trabajo teórico-empírico realizado durante la investigación, el argumento central de la tesis sostiene 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 las investigaciones antecedentes. Sin embargo, los procesos que atraviesan para dicha construcción constituyen una trama particular, un entretreído 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 propone para ilustrar los modos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos es la de una '*trenza de tres hebras*'.

Dichas hebras pueden llegar a formar nudos que será necesario desatar para promover prácticas alfabetizadoras más potentes. A la vez, pueden entretreerse de modo de formar tramas más ricas y resistentes.

Palabras clave: procesos de alfabetización, educación de jóvenes y adultos, conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, trenza de tres hebras.

ABSTRACT

This thesis examines the writing system construction process in young people and adults involved early literacy space. It is based on a research subproject led by Prof. Amanda Toubes³ in the context of set of different projects Ubacyt historically led by Sirvent, MT. Ph D⁴. The object of the present research has been focused on the writing system conceptions that builds young people and adults, according to the following questions: what are the writing system conceptions that build young people and adults in early literacy encounters? Do these conceptions go with the developmental progression found in children (Teberosky Ferreiro, 1979; Ferreiro and Gomez Palacio, 1982, Ferreiro, 1994, Vernon, 1997, 2004, Quinteros, 1997, 2004, Molinari, 2007; Zamudio, 2008 ; Cano and Vernon, 2008; Grunfeld, 2011, personal communication)? Do these conceptions go with those found in non-literate adults (Ferreiro et al., 1983)? What is the specificity in the writing system construction in young and old? In this sense, the knowledge objectives are: a) investigate the conceptions that young adults who participate in early literacy encounters built on the writing system and b) watch if it is possible to match the progression in children's conceptualizations in youth and adults ` process of literacy, (Ferreiro, 1979 onwards), and which other particular characteristics appear. According to these knowledge objectives, some action purposes have been established: c) reflect on the conditions and proposals for youth and adults literacy based on the conceptions building, to think afterwards about possible educational interventions, d) share the results achieved with the teachers to think together educational interventions based on the young people and adults constructive writing system processes. The methodological strategy chosen was related to the theoretical and empirical nature of the object of study and so has combined different ways of doing social science (Sirvent, 2007; Sirvent and Rigal, 2008): concept generation mode (qualitative and interpretive methods) and participatory manner.

We have included feedback group sessions with teachers as mechanisms that involved minimal people participation (Sirvent, 1999a, 1999c; Sirvent and Rigal, 2008). The data collection tools used were: structured interviews with a form of critical clinical investigation (Castorina and Lenzi, 2000), observations of educational spaces and feedback sessions. The theoretical and empirical work made during the investigation, led to the central argument of the thesis: writing system concept formation in young people and adults is convergent with those found in children in

³ *"Teaching and learning processes about reading and writing in youth and adults literacy, in educational spaces with varying degrees of formalization. Case Studies"* Subproject (Grant CREFAL Research Support 2006-2007).

⁴ UBACYT TL45, F005, F212 and F006 Projects . *"Cultural development and continuing education: the education of youth and adults beyond school"* Program (Director: Sirvent), Education Sciences Research Institute (IICE- UBA).

background research. However, the processes for such construction are experiencing in particular relationships between:

- the '*most genuine conceptions*' about what writing is, (a product composed by different attempts that anyone follows to approach this object of linguistic knowledge through social-cultural practices);
- the '*exclusion marks*' that throughout anyone's own personal history have left in the vision of themselves as learners in general and as readers and writers in particular;
- the '*school marks*' that have been built on their previous and current educational experiences.

These relationships made a particular path of construction of the written language, with twists and turns, paths intersect and some twists that characterize particular processes in young and adult literacy. The metaphor is meant to illustrate the modes of construction of the writing system in young adults is a '*three-strand braid*'. These strands may compose knots which will be necessary to untie, in order to promote powerful literacy practices. Even so, other woven frameworks could be tied in order to build richer and stronger interventions.

Key words: process approach writing, adult and youth literacy education, writing system concept formation, three-strand braid.

AGRADECIMIENTOS

Toda tesis se inscribe en una historia de pensamiento y producción colectivas. Foucault invita a pensar que las letras se combinan entre sí como las ideas y las ideas se anudan y desanudan como las letras del alfabeto. Y las ideas plasmadas a través de las letras siempre se construyen con otros. Las escrituras son colectivas y se entretajan en las relaciones y vínculos sociales. Por eso el lector encontrará en esta obra alternancias entre el uso de la primera persona del singular y el plural. Aquí va mi gratitud a los diversos lazos que constituyen la pluralidad del presente tejido.

A Flora Perelman de forma muy especial, quien generosamente nos ha adoptado (a la tesis y a mí) como parte de sí, ayudando a hacer visible lo invisible, a seguir buscando, a hilar fino, a revisar cada marca de forma aguda y afectuosa siempre. Quien acompañó supervisiones con otras colegas, interrogantes, momentos de crisis y avances en mis procesos de escritura; siguiendo, respetando y potenciando mi lógica de pensamiento y producción.

A María Teresa Sirvent, con quien comencé mi camino como investigadora, quien me ha albergado en los sucesivos equipos desde el año 2001, transmitiendo de forma profunda, rigurosa, apasionada y comprometida el quehacer de la cocina de investigación, compartiendo el arte y la danza inherentes a la producción de conocimiento.

A Amanda Toubes, nuestra maestra de vida, quien nos enseñó en tiempos de incentivos y competencias que la investigación es un tejido colectivo, solidario, que se entretaje política y afectivamente, cada uno desde su ser dando sentido al trabajo compartido. Y a cada una de las hebras que constituyen el 'grupo de Amanda': Claudia Kaufmann, Silvina Cruciani, Agustina Ronzoni, Sol Vigneau, Paula Topasso, Valeria Buitron y Matías Serrano; compañeras y compañero de trabajo, reflexiones, intercambios, apoyo, armado de una trama que dio origen a la presente tesis. Muy especialmente a Valeria Buitron, con quien he realizado todas las entrevistas clínicas que forman parte de este trabajo. Sin ella esta tesis no sería la misma. A Marta Marucco, quien se ha constituido en una hebra más del grupo transmitiéndonos ejemplo, agudeza, reflexión, compromiso político y pedagógico.

A Emilia Ferreiro, quien ha sido (sin saberlo), responsable fundamental del nacimiento de esta tesis. A quien le pertenecen los datos construidos. Quien me ha recibido muy amablemente en el CINVESTAV en México en la última etapa del trabajo, realizando sugerencias que han contribuido a delimitar su forma final.

A Tono Castorina, director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, quien generosamente abrió las puertas del IICE al encuentro, el intercambio, la discusión, la

construcción de lazos entre los investigadores en formación y los de mayor trayectoria. A quien también le pertenecen muchas de las ideas plasmadas en la presente tesis.

A Diana Grunfeld y Claudia Molinari, quienes nos ayudaron a deshilar los casos que se presentaban más enmarañados, estimulando a la definición del argumento central de esta tesis.

A Mariela Helman, Axel Horn y Claudia Broitman, por sus primeras lecturas y comentarios que me ayudaron a construir primeros caminos frente al desconcierto inicial. A María Elena Benítez, quien compartió en forma solidaria sus antecedentes desde otras tradiciones de investigación.

A los educadores de jóvenes y adultos con quienes compartimos trabajo, preocupaciones, luchas, interrogantes, dificultades, proyectos: Susana, Inés, Pablo, Sergio, Luciana, Laura, Luis, Lucía, Verónica, Élida, Fátima, Graciela, Román; quienes nos abren las puertas de los espacios educativos habilitando nuestra mirada e intervención.

Al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), verdadero Monasterio de Escritura que me albergó durante dos meses para cerrar el ciclo de esta tesis, abrazando el trabajo con sus bosques, su lago y su gente. Especialmente, a la familia del Área de Investigación: Pablo Tasso, Josefina Bautista Ruiz, Ernesto Moncada, Margarita Mendieta, Cecilia Fernandez, Raquel Magaña, Socorro Tapia, Leticia Galván, Claudia Muñoz, Lupita Amor, Lupita Yácuta, Angie Sandoval, quienes me recibieron con afecto y aportaron materiales, discusiones, puntos de vista que conforman la trama de este trabajo.

A mis padres, por las primeras letras y los espacios.

A Nico muy especialmente, por acompañar mis caminos de escritura en libertad.

Todos y todas están contenidos en estas escrituras. Gracias.

INTRODUCCIÓN GENERAL:

Procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos que participan de espacios de alfabetización inicial

Introducción general: procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos que participan de espacios de alfabetización inicial

Situación problemática

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 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, convocándose 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).

En la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) que se llevó a cabo en Belém Do Pará, Brasil, en el año 2009, se denunció que aún hoy existen 774 millones de personas analfabetas en el mundo, dos tercios de las cuales son mujeres. En África el analfabetismo abarca al 50% de la población. En América Latina y el Caribe, las disparidades entre países son notables: aunque el 90% del total de la población adulta sabe leer y escribir 'con comprensión', las tasas de alfabetización están todavía en/o por debajo del 80% en países como Belice, Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica y Nicaragua (Documento preparado para la CONFINTEA VI, México, 2008). Brasil representa, por sí sola, cerca del 40% de los adultos a los que se les ha negado el derecho a la alfabetización en la región en el periodo 1995 – 2004. Estas tasas se traducen en casi 35 millones de adultos analfabetos en América Latina y el Caribe. Tal situación se acentúa aún más por el hecho de que 110 millones de jóvenes no terminan la escuela primaria. Asimismo, existe una fuerte disparidad entre los géneros, siendo mayormente vulnerado el derecho a la educación en las mujeres de países con importantes poblaciones indígenas como Bolivia, Guatemala y Perú.

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 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).

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)

En Argentina, datos oficiales del Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos elaborado para la CONFINTEA VI (2008) 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. Sin embargo, las investigaciones de Sirvent agudizan estos datos. Las mismas denuncian que si se toma a la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela, el 17% no ha concluido el nivel primario mientras que un 33% posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario completo (Sirvent, Topasso, 2007). Ello representa unas 3.486.358 personas con primaria incompleta y 7.016.613 personas que sólo han podido terminar la escuela primaria, a nivel nacional. Según datos del Censo Nacional del año 2001, un 3% de la población mayor de 10 años es analfabeta (Brusilovsky, 2006). Datos procesados por Gentili (2011) sobre la base de CEPAL arrojan resultados sobre la reducción de la tasa de analfabetismo en nuestro país a 2.4%, por lo que la situación de analfabetismo suele ser considerada como 'problema residual'. Pero desde nuestra perspectiva, el analfabetismo es un claro signo de la desigualdad y exclusión social, íntimamente relacionado con la reproducción del nivel educativo de riesgo⁵ (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998) y la obturación de procesos reflexivos y de demandas por procesos de educación permanente⁶. Esto significa que, a menor nivel educativo alcanzado, menor adquisición de las

5 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 socio-políticas 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).

6 En investigaciones previas de la Dra. Sirvent (UBACyT TL45, F005, F212) se ha trabajado la perspectiva del hecho educativo

herramientas básicas que las personas necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada, lo que se vincula con mayores posibilidades de quedar marginados 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: 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 tomamos como indicador el de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), encontramos que se profundizan las desigualdades al interior de las jurisdicciones entre la población proveniente de hogares pobres y la población proveniente de hogares no pobres. En la mayoría de las jurisdicciones, 9 de cada 10 personas pertenecientes a hogares con necesidades básicas insatisfechas se encuentran en situación educativa de riesgo, es decir, se han quedado solo con primario incompleto, primario completo y a lo sumo, secundario incompleto. En cambio, si tomamos la población proveniente de hogares no pobres, encontramos que esta cifra disminuye aproximadamente en un 25 % (Sirvent y Topasso, 2007).

Desde el plano legislativo, en el año 2006 se promulgan 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. N° 17).

En el artículo N° 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

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 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.

educación a lo largo de toda la vida. En el artículo N° 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 se asume en los documentos como responsabilidad pública de la que se debe hacer cargo el Estado Federal. El mismo se asume como garante del derecho a la educación y su responsabilidad es indelegable (Documento Base, CFE, 2010).

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. Los mismos 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, 2009, 2010). 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 (2009) se establece el Ciclo de Alfabetización como el primero de los ciclos de formación en el Nivel Primario de Jóvenes y Adultos. El mismo 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 cultural-étnica, el análisis crítico del sistema capitalista y la transformación social del mismo, creando condiciones de una vida digna para todos (p. 10)

Ahora bien, nuestras investigaciones⁷ en el área dan cuenta del abismo existente entre las

7 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:

promulgaciones y la realidad de las prácticas. La educación de jóvenes y adultos en nuestro país suele estar atravesada por condiciones socioeconómicas de pobreza, exclusión y marginalidad. Algunas de las problemáticas identificadas en trabajos previos son⁸:

- La situación de múltiples pobreza que sufren los participantes de la EDJA, 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 EDJA 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 desde hace años, 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 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 sólo son necesarios 'voluntarios'), para promover la construcción del sistema de escritura: el Programa de Alfabetización Cubano '*Yo Sí Puedo*'⁹ y el Programa

Sirvent, Toubes y Santos, 2009, y Sirvent y Llosa, 2011.

8 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.

9 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

Nacional '*Encuentro. Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos*'¹⁰ son ejemplos de ello.

Esta situación trae como consecuencia la reproducción del círculo de exclusión en los espacios educativos de jóvenes y adultos: nuestras evidencias van dando cuenta de que los primeros que dejan dichos espacios son los que menos saben (Buitron, Cruciani, et al, 2008). 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.

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, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, 2007; Grunfeld y Siro, 1997; Zamudio, 2008; Vernon y Cano, 2008; Grunfeld, 2011, conversación personal¹¹), 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. Dichas autoras 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 el escribir y el dibujar letras, y la reducción del conocimiento del lector 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, se consideró fundamental un análisis que permitiera conocer cómo los sujetos jóvenes y adultos se apropian de este objeto de conocimiento en espacios educativos, identificar si existe cierta progresión en sus conceptualizaciones, como pauta para imaginar una acción educativa que pueda tomar como punto de partida lo que el joven o el adulto saben y necesitan para seguir

a través de UMMEP en el año 2003 y se difunde en diversos organismos sociales.

10 Dicho programa se implementa desde el año 2004 desde el Ministerio de Educación en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

11 Los datos corresponden a una tesis no publicada al momento de finalizar el presente trabajo, que fueron compartidos en una entrevista con la investigadora.

construyendo su saber. Investigaciones realizadas por Ferreiro demuestran que los problemas que los niños se plantean en su esfuerzo por comprender los principios de la escritura alfabética tienen algunos puntos de contacto con los problemas que enfrentan los adultos no alfabetizados (Ferreiro y colaboradores, 1983). Sin embargo, no hemos encontrado nuevas investigaciones en el área que profundizaran la indagación sobre dichos aspectos desde la perspectiva psicogenética, ni que indagaran procesos de alfabetización en la población joven o adulta que estuviera participando efectivamente en espacios educativos.

En consecuencia, desde dicha mirada teórica, frente al vacío de conocimiento en el área, y en consistencia con los objetivos de la Maestría en Psicología Educacional¹² en los que se inscribe la presente investigación para la tesis, el proyecto se ha orientado 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.

Argumento central de la tesis

A partir de la evidencia empírica construida durante el proceso de investigación para la presente tesis de maestría, el argumento central a sostener es 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, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, 2007; Grunfeld y Siro, 1997; Zamudio, 2008; Vernon y Cano, 2008; Grunfeld, 2011, conversación personal); 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

¹² Los mismos postulan de modo central la formación de especialistas en Psicología Educacional para la intervención en un campo específico y complejo como es el de la educación, así como la formación de investigadores para promover la producción de investigaciones específicas en Psicología Educacional (Ver: www.posgrado.psi.uba.ar)

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 propone para ilustrar los modos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos es la de una '*trenza de tres hebras*'. Una trenza como un tipo de estructura que se caracteriza por entrecruzar las tiras de algún material fácilmente manipulable o flexible. Hebras como fibras que confeccionan un tejido, como filamentos que direccionan cierta trama.

En relación con los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos, los resultados de este estudio muestran que no puede pensarse la construcción de sus ideas acerca de lo que la escritura representa por fuera de los modos de enseñanza recibidos y de la percepción que poseen los sujetos de sí mismos tras la experiencia de 'fracaso' del que se sienten responsables. La trenza que caracteriza los procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos, entonces, está constituida por las siguientes hebras:

- los niveles de conceptualización sobre la lengua escrita,
- las marcas de exclusión,
- las marcas de enseñanza.

Dichas hebras pueden llegar a formar nudos que será necesario desatar para promover prácticas alfabetizadoras más potentes. A la vez, pueden entretejerse de modo de formar tramas más ricas y resistentes.

La convergencia encontrada en los procesos de adquisición del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con los niños se da 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 alfabéticos¹³; 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.

¹³ Es importante mencionar que sólo se ha encontrado un caso que no ha ingresado en un período fonetizante de la escritura.

Se reencuentran asimismo los hallazgos del único estudio psicogenético realizado con adultos prealfabetizados sobre sus ideas acerca del sistema de escritura (Ferreiro y col., 1983) y se avanza en relación a la obtención y análisis de escrituras de parte los sujetos en el presente trabajo de investigación, lo que no había sido obtenido en dicho antecedente.

A partir del análisis de los procesos de producción de escrituras (las verbalizaciones y procedimientos de escritura que realizan los sujetos), se observa 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*'.

Se observa en algunos espacios educativos una distancia importante entre lo que los sujetos piensan sobre lo que la escritura representa y lo que la escuela les propone, lo que podría constituir un obstáculo para la adquisición del sistema. A su vez, las marcas del 'fracaso escolar' se hacen evidentes en esta nueva inserción educativa, imprimiendo al proceso de aprendizaje un sesgo particular que es constitutivo de la alfabetización. Como contracara, también se evidencia en este estudio la frecuente recurrencia de los jóvenes y adultos, en el marco de la entrevista clínica, a la búsqueda de pistas en el contexto cotidiano que les permitan seleccionar las letras que corresponden a las escrituras solicitadas. Es importante resaltar que dicho procedimiento se dio en las situaciones de entrevista clínica en las que se validaban sus caminos de escritura. Este tipo de procedimiento sólo parece ser encontrado en niños que participan de propuestas de enseñanza de tipo constructivista y no en los que participan de propuestas perceptivo-motrices o 'tradicionales' (Grunfeld, 2011, conversación personal). Ello daría cuenta también de los conocimientos y estrategias que jóvenes y adultos construyen al desenvolverse en una sociedad letrada, fundamental a ser tenido en cuenta en prácticas alfabetizadoras y que en ciertos contextos de producción pueden ser utilizados en el camino de elaboración de las escrituras.

Este estudio deja abierta la necesidad de indagar sobre los procesos de alfabetización inicial en jóvenes y adultos multilingües con lengua de cuna diferente al español, la cual estaría restringiendo también los procesos de construcción de nuestro sistema alfabético de escritura en dichos sujetos. Uno de los casos analizados nos ha permitido detectar la importancia de esta problemática, como línea de futuras investigaciones.

Por último, la entrevista clínica utilizada como técnica de obtención de datos empíricos ha mostrado avances en la producción de escrituras en numerosos sujetos, un desarrollo de procesos constructivos en el transcurso mismo de la entrevista, en la cual se estableció un tipo de interacción específico con el objeto de conocimiento. Algunas evidencias podrían constituir interesantes puntos de partida para reflexionar sobre intervenciones pedagógicas en torno a la alfabetización de jóvenes

y adultos.

Dado que cada joven y adulto ha constituido un 'mundo' con caminos cognitivos que ha sido necesario desentrañar, resulta importante transcribir y recorrer el proceso de pensamiento de cada uno para poder dar cuenta de la evidencia empírica que sostiene esta tesis.

Una primera parte del trabajo describe los elementos implicados en la construcción del objeto de investigación: en el Capítulo I el lector encontrará los Antecedentes recabados, el Capítulo II corresponde al Enmarcamiento Conceptual en el que se inscribe la tesis y en el Capítulo III 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) y la Historia Natural de la Investigación (Sirvent, 1999a). En una segunda parte, se desarrollan los resultados que sostienen el argumento central de la tesis. Los mismos desplegarán cada una de las hebras mencionadas en capítulos respectivos:

1. Capítulo IV: describe la '*Primera Hebra*', en relación con los *niveles de conceptualización* encontrados en los sujetos entrevistados a partir de la situación de escritura y análisis de las partes del nombre propio, y la producción de escrituras por sí mismos;
2. Capítulo V: corresponde a la '*Segunda Hebra*', vinculada a las '*marcas de exclusión*': fragmentos de la historia que han vivido los sujetos y que han compartido espontáneamente a lo largo de las entrevistas, y que estarían restringiendo la visión sobre sí mismos y sobre su capacidad para aprender a leer y escribir.
3. Capítulo VI: desarrolla la '*Tercera Hebra*', correspondiente a las '*marcas de enseñanza*' que se han hecho presentes en la entrevista, o que articulan lo observado en los espacios educativos con características de las respuestas obtenidas a lo largo de la misma, como posibles restricciones al avance conceptual.

En el Capítulo VII se despliegan las Conclusiones y Discusión. Se retomará la trama que da cuenta del cruce de las tres hebras que conforman la trenza, recuperando reflexiones a la luz de los antecedentes analizados e interrogantes que orientan la realización de nuevos estudios. Se esbozarán algunas líneas para pensar en consecuencias pedagógicas a partir de dichas conclusiones, así como también las consecuencias de política educativa en el área de la EDJA.

El lector encontrará en respectivos anexos al finalizar el presente trabajo: 1) la descripción de la oferta educativa de nivel primario de adultos que ha sido anclaje empírico de la investigación, 2) fragmentos de análisis que no han sido incluidos en el cuerpo de resultados dados los límites de extensión de la tesis, 3) ejemplos de fichas y memos elaborados, 4) los registros de algunas de las sesiones de retroalimentación implementadas con los educadores a lo largo del trabajo, y 5) las ilustraciones de las producciones escritas de los sujetos que conforman la muestra.

PRIMERA PARTE:
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo I
ANTECEDENTES

1. ANTECEDENTES

En 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, marco conceptual del presente trabajo. Estas últimas constituyen las fuentes centrales para establecer las semejanzas y diferencias en la adquisición de la lengua escrita en ambas poblaciones. A partir de dichos trabajos, detallaré los puntos de originalidad de este estudio, los aspectos novedosos que aporta esta indagación y qué aspectos replica.

La lectura de los antecedentes ha sido realizada analizando tanto aspectos sustantivos como metodológicos¹⁴. Se hará alusión al tipo de contribuciones que aporta cada uno y a qué discusiones introducen en el campo de la alfabetización de jóvenes y adultos.

Es necesario destacar que aún en nuestro país las investigaciones en el área de EDJA 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 la 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 EDJA. 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 EDJA. El documento enfatiza

la necesidad de profundizar y ampliar las investigaciones en torno a los temas de la EDJA, 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

14

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).

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

1.1. Investigaciones en Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) 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 maestría 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 No 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 UBACyT 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 investigación para la tesis de maestría 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 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, 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 análisis de las características de las actividades educativas en la dimensión sociopolítica,

institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje son algunos de los factores que pueden dar cuenta de los procesos de construcción de demandas (Sirvent y Llosa, 1998; Sirvent, et.al, 2006, 2007; Toubes y Santos, 2001, 2006; Buitron, Cruciani, et al, 2008).

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”*¹⁵ (Kurlat, 2007), en el que participé durante los años 2003 y 2004, también constituye un antecedente fundamental del proyecto, fuente de reflexiones e interrogantes sobre el área. El mismo indagó acerca de 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 Lugano¹⁶. 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 denuncian aspectos críticos, ya identificados en las investigaciones del 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 que ello podría implicar, como proceso de apropiación de la palabra y de reflexión crítica sobre la realidad para los sujetos.

Mi participación 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, et.al., 2008)¹⁷, ha dado origen al foco del presente trabajo. El mismo tuvo por objeto de indagación los

¹⁵ Beca Estímulo UBACyT (2003-2004), bajo la dirección de la Dra. Sirvent, en el marco del Proyecto UBACyT F005.

¹⁶ 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.

¹⁷ El mismo 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 periodo 2006-2008 La dirección de dicho subproyecto estuvo a cargo de la Prof. Amanda Toubes.

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. Con respecto a 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, por lo que dicha investigación se constituye en un antecedente metodológico central de la presente investigación para la tesis. El modo de operar será desarrollado en profundidad en el capítulo de decisiones metodológicas.

También desde los aspectos metodológicos, se retoman los aportes de estos trabajos en relación con la combinación de diferentes modos de hacer ciencia de lo social¹⁸ (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).

Las investigaciones previas dirigidas por Sirvent (1998, 2001, 2004) y por Toubes (2006)

¹⁸ 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).

demuestran la fertilidad del Método Comparativo de Glaser y Strauss para la observación y análisis de situaciones de enseñanza. Para el abordaje de las instancias participativas, se toman como antecedentes los desarrollos de Sirvent ya citados; Llosa (2000), y Sirvent, Llosa, Lomagno y otros (2005), donde se describen los procesos de diseño e implementación de sesiones de retroalimentación con los participantes durante las investigaciones. Estas decisiones metodológicas 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 EDJA es el de Belanger y Federigui (2004) con el apoyo de UNESCO, en 24 países que representan a todas las regiones del mundo. El mismo constituyó un análisis transnacional sobre la base de análisis nacionales de 122 políticas referidas a la EDJA: 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 sobre la Educación para Todos, organizada en 1990 por UNESCO, el Banco Mundial, el PNUD y 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 EDJA.

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: 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 toda 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 '90. Los mismos “*priorizan el análisis de los discursos y sentidos pedagógicos de la EDJA, 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 EDJA.

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 psicosocial' de Paulo Freire y se enmarca en los debates desarrollo-dependencia de las décadas del '60 y '70. 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 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 EDJA. Los resultados de su indagación identifican cómo los orígenes históricos de la EDJA 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 aborda en la presente tesis.

1.2.2. Desde una perspectiva pedagógica

Durante el periodo 2006-2007 se realizó un estudio conjunto entre el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL, con sede en México) y Fronesis (Ecuador), sobre la alfabetización y el acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en 9 países de América Latina y el Caribe. El mismo 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 120 visitas a cerca de 40 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
Idem: 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 EDJA.

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*'¹⁹. 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, LIFE y 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 (p. 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

19 Ver referencias en notas 5 y 6, páginas 16 y 17.

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 sólo educativas (p. 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 10 primeras clases. Se realiza un trabajo visual y motriz, se enseñan las vocales y la representación gráfica de los números del 1 al 30.
- b) 'Enseñanza de la lectura y la escritura'. Comprende 42 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)

- c) 'Consolidación'. Se prevén 13 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 lecto-escritura' 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 433 sujetos adolescentes y adultos, concurrentes a escuelas y centros educativos de adultos de 48 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.

1.2.3. Desde una perspectiva socio-cultural 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, 2003, 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 5 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 4 generaciones, la investigadora revisa eventos de los últimos 40 años para describir la expansión de la cultura escrita en la comunidad, en cuanto a los conceptos de 'disponibilidad' y 'acceso'²⁰. 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.

Estudios recientes de Cragnolino (2006) y Lorenzatti (2009), desde la Universidad Nacional de

20 '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, 2003 y 2004; Bonilla, 2003).

Córdoba, retoman las investigaciones antecedentes sobre apropiación de la cultura escrita en diversos grupos sociales. Cragolino 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 (2009), 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 'sin sentido' 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”* (p. 284).

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. A su vez, construyen conceptos desde una lógica de investigación intensiva, interpretativa, una mirada etnográfica que permite describir los contextos en los que los sujetos participan para la construcción de conocimientos.

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), cómo se representan los jóvenes y adultos la lengua escrita como objeto cultural. A ello es a lo que apunta el presente trabajo. Por otro lado, los Nuevos Estudios de Cultura Escrita sostienen el concepto de 'literacidad' en oposición a 'alfabetización', vinculando al primero la cultura escrita y las prácticas letradas y al segundo 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 fonológica²¹ 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 neolectores en una lengua 'transparente' como el castellano (Villa Carpio Fernandez y Justicia, 2000). Buscan validar el modelo de la 'Doble Ruta'²² en adultos

21 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 de Manrique 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 (Villa Carpio, Delfior Citoler y Justicia, 2002)

22 El Modelo de la Doble Ruta en la lectura considera que se puede acceder al significado de una palabra mediante dos

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 (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 3 grupos de adultos analfabetos en 22 sesiones de entrenamiento durante 6 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 3 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 (Villa Carpio Fernandez, Citoler y Justicia, 2002).

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. Morais y Alegría (2005), 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 (Villa Carpio, Delfior Citoler y Justicia, 2002b). Sus estudios muestran que los adultos analfabetos tienen más facilidad para realizar tareas en las cuales deben identificar y

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 Villa Carpio y Justicia, 2000)

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

(Morais et.al. 1979; Moraes, Bertelson, Cary y Alegría, 1986; De Gelder, Vroomen y Bertelson, 1993; en Villa Carpio, Delfior Citoler y Justicia, 2002b)

Para poner a prueba dicha hipótesis, Moraes et.al. (1979) realiza 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, 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 sólo 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 Moraes 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 viso-espacial, abstracción), habilidades de procesamiento fonológico y habilidades superiores de producción y comprensión del discurso oral.

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, 1998), 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; Ferreiro, 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 pre-silábico y silábico (Vernon, 1997); el uso y la función de las letras en el período pre-alfabético (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, 2011, conversación personal). Los hallazgos sustantivos de cada una de estas investigaciones serán desarrollados con detalle en el capítulo de Enmarcamiento Conceptual, ya que son la base de comparación para establecer semejanzas y diferencias con los modos de producción y apropiación de escrituras en la población joven y adulta, universo del presente trabajo de investigación.

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; Lenzi y Castorina, 2000). Algunas de las situaciones experimentales 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 única 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 pre-silábicas, 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 presente investigación para la tesis de maestría es cuasi una réplica de esta última investigación, con la diferencia de que aborda los procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos que concurren a espacios de alfabetización inicial. Esta decisión tuvo que ver con dos grandes factores:

-por un lado, un posicionamiento del equipo de investigación del cual formo parte desde hace 10 años en relación a la importancia de trabajar en instancias de participación con los sujetos investigados, como fue anticipado en el primer apartado de este mismo capítulo en referencia a los antecedentes nutrientes del presente objeto de estudio. En este caso, el propósito de poder compartir los avances e interrogantes producto del proceso de trabajo con los educadores de los espacios que constituyeron el anclaje empírico de la investigación, lo que se plasma desde el diseño en los objetivos para la acción. El trabajo con una población que está en proceso de alfabetización de modo 'intencional' ha llevado a obtener datos que no habían podido ser recabados en la investigación de Ferreiro de 1983²³: numerosas producciones escritas por parte de los sujetos, lo que nos permitió acceder a evidencias que constituyen un campo original, no indagado hasta el momento.

-por otro lado, el planteo de las investigaciones actuales en Psicología Genética desde una perspectiva crítica (Castorina 2005, 2007) acerca de 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 Faingenbaum, 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

23 Dado que los sujetos indagados nunca habían ido a la escuela, se negaron en su mayoría a producir escrituras, aludiendo a que no sabían hacerlo (Ferreiro y colaboradores, 1983)

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. 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.

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 3, el proceso de trabajo con los antecedentes ha implicado un 'diálogo' a medida que el trabajo de campo avanzaba y necesitábamos comprender los caminos de escritura de los sujetos. 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, para identificar semejanzas y diferencias entre la población adulta y la infantil, así como para aportar al juicio de originalidad del trabajo. 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 metodológica²⁴ (Schuster, 1992) de la presente tesis.

24 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.

Capítulo II
ENMARCAMIENTO CONCEPTUAL

2. ENMARCAMIENTO CONCEPTUAL

En 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. 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. Sirvent²⁵. El mismo 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, Llosa, 2011). La educación permanente ofrece una concepción totalizadora del hecho educativo que abarca tanto la escuela como el 'más allá de la escuela' (Sirvent y otros, 2006; Sirvent, 1999b y 1992). 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. La educación permanente abarca tres componentes: 1) la educación inicial, que incluye a la escuela en todos sus niveles; 2) la educación de jóvenes y adultos (EDJA), referida a las experiencias intencionalmente educativas con población de 15 años y más que ya no está en la educación inicial; y 3) los

25

Se inicia en el año 1985, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 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.

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, Toubes y otros, 2006). 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 jóvenes y adultos y otros no; pero todos han construido numerosos aprendizajes sociales a lo largo de su vida. 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, 2003, 2004, 2005; Cragolino, 2006; Aravedo Reséndiz, 2007; Lorenzatti, 2009). 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. Todos los conocimientos adquiridos en alguno de los tramos de la educación permanente, ya sea en la educación inicial o en la EDJA y los mismos aprendizajes sociales, son constitutivos de los procesos de aprendizaje en los diversos espacios educativos a los que los sujetos concurren actualmente.

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 social²⁶. Se identifican factores sociohistóricos y su procesamiento subjetivo

²⁶ 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

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 educación²⁷:

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 EDJA. (Sirvent, Llosa, 2011)

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 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

cuantitativos referidos a la matrícula en establecimientos de Educación de Jóvenes y Adultos; 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).

27 Ambos conceptos ya han sido mencionados y desarrollados en la introducción del presente trabajo y en el capítulo de Antecedentes.

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 éstos 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 Vygotski 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 socio-histórica 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, 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.

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). 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 (2003, 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, Fernandez, 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, J.A., Faigenbaum, G., Clemente, F. y Lombardo, E., 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 30 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)

Es por eso que se asume en el presente trabajo la necesidad de describir los contextos de enseñanza en los que participan los sujetos, para poder analizar sus conceptualizaciones a la luz de los espacios de interacción con la lengua escrita en los que están inmersos.

2.4. Consideraciones teóricas acerca del concepto alfabetización

2.4.1. Alfabetización, alfabetizaciones y literacidad

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, 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. Lo decía Ferreiro en 1987 y 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 (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 del mismo (Lorenzatti, 2011)²⁸. 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).

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

²⁸ El término ha sido propuesto por las colegas Virginia Zavala (Perú) y Mercedes Niño Murcia (Estados Unidos). Para más información ver: Lorenzatti, 2011.

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.

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 25 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 Vygotsky, 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 y cognitivas 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, et. al., 2008). 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 la misma 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, et. al., 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.

En este sentido, retomamos las afirmaciones de Ferreiro realizadas más de 20 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, 1994; 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 (Ferreiro, 1986). 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
(Ferreiro, 1986: 12)

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 de Manrique 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 (Villa Carpio, Delfior Citoler y Justicia, 2002). Se considera al castellano como una lengua 'transparente' (Villa Carpio Fernandez 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 (Quinteros, 1997), 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 el modo de interpretación del mismo 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 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, 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. Serán los hallazgos de las investigaciones realizadas con la población infantil y el único estudio llevado a cabo con la población adulta desde una perspectiva psicogenética, los que sentarán las bases para establecer semejanzas y diferencias con la muestra seleccionada para el presente trabajo.

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:

1. **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.

2. **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' (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). 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.

Ferreiro y Gómez Palacio (1982, fascículo 2) describen 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.

3. **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.

Ferreiro y Gómez Palacio (1982, fascículo 2) 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.

-E4: 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 compuestas²⁹.

Las mismas 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. La misma 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.

2.5.2. Investigaciones que profundizan el conocimiento sobre 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, 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):

²⁹ 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.

-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 sólo 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 sólo 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 (Quinteros, 2004). 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 (Quinteros, 2004: 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 ('firtó' 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 éstas 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 (Ferreiro y Zamudio, 2008).

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 (Ferreiro y Zamudio, 2008: 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). (Zamudio, 2004: 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 influidos 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), 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 será detallada como parte de los resultados de la investigación³⁰.

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 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

30 Si bien hemos tomado como parte de la entrevista clínica la tarea de análisis de las partes de una oración, dados los límites de extensión de la tesis no ha sido incluida como parte de la misma.

(Molinari, 2007). 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). 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.

1. 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.

1. 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.

1. 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.

1. 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.

2. 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)

2. b) en escritura incompleta dice sólo una parte de la palabra. Hasta que la palabra no está completa siempre dice lo mismo. Recorte dicotómico de la palabra.

2. 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 sólo 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.

3. a) en cualquier parte dice toda la palabra.

3. b) escritura de una letra para la palabra completa.

3. c) a la escritura incompleta se le adjudica el nombre de objeto cercano semánticamente.

3. 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 (Vernon, 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) 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, 2011, conversación personal).

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 3. Las mismas 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.

Diana Grunfeld está finalizando en la actualidad la escritura de su tesis de maestría, en la que indaga niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en niños de preescolar, 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. Hasta el momento, la autora ha elaborado las siguientes categorías³¹ que dan cuenta de diversos

31 Lo desarrollado en este apartado no ha sido aún publicado por la autora. Estas categorizaciones están en proceso y han sido

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:

generosamente compartidas por la investigadora en una supervisión.

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 en la presente tesis para intentar capturar el punto de vista de los sujetos acerca de lo que la escritura representa. Los aportes de Grunfeld son centrales para proceder a dicho análisis.

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

Una investigación realizada por Ferreiro (1983) 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, lo que ya fue detallado en el apartado 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 en el presente capítulo 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, 1983 y las posteriores investigaciones de Kalman, 2004 y Lorenzatti, 2009). 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.

La alfabetización de adultos no puede calcarse sobre la de niños. Pero tampoco la alfabetización de adultos debiera ignorar los avances realizados en la alfabetización de niños, ya que ellos reflejan cambios conceptuales importantes a nivel teórico general
(Ferreiro, 2005)

2. 7. 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 semi-analfabetos, 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 la construcción del mismo. 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 el mismo. 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.

En la presente tesis se trabaja con parte de esa población que Ferreiro denominó 'repitente inicial', y lamentablemente continuamos sin comprender qué representa la lengua escrita para estos jóvenes y adultos, lo que nos 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*”³². Y esto es inadmisibile desde nuestro punto de vista.

La propuesta pedagógica desde esta perspectiva considera a la lengua escrita como objeto social e históricamente construido, favoreciendo el proceso de alfabetización 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)

Las conceptualizaciones precedentes conforman la óptica de lectura que permite analizar los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos 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 (Rigal y Sirvent, 2008). La función

32 Este comentario fue registrado en una sesión de retroalimentación con educadores de jóvenes y adultos en el año 2009.

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.

Capítulo III
DECISIONES METODOLÓGICAS

3. DECISIONES METODOLÓGICAS

El 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. Se retomarán los aspectos centrales que permiten dar cuenta de la consistencia con las decisiones correspondientes a las demás dimensiones del proceso metodológico.

Como he expresado al inicio del trabajo, la génesis de la presente investigación para la tesis de maestría 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. Al momento de comenzar la investigación parte de esta población se encontraba en una nueva chance educativa, pero otros derechos continuaban siendo vulnerados: el derecho a la vivienda, al trabajo, a la alimentación, a la salud, entre otros. Que al inicio de esta investigación se hayan encontrado nuevamente en un espacio educativo, no significa que su derecho haya sido finalmente ejercido: la mayoría de los sujetos que podrían haber constituido la muestra, a los pocos meses ya no estaban participando en dichos espacios. Por lo tanto, el problema de investigación inicial debió sufrir modificaciones frente a las sucesivas 'deserciones' de la población: si bien en un comienzo la intención fue realizar un estudio longitudinal que pudiera dar cuenta de los avances en las conceptualizaciones de los sujetos a lo largo de un período de enseñanza, debimos tomar la decisión de realizar un estudio transversal frente a dicha problemática, lo que realimenta y profundiza el problema social identificado al inicio del trabajo.

La tríada objeto-problema-objetivos quedó constituida de la siguiente manera:

Objeto: Las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial.

Problema: ¿Cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial?

¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con la progresión evolutiva encontrada en los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1986; 1994, Vernon, 1997, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari y Ferreiro, 2007; Molinari, 2007; Ferreiro y Zamudio, 2008; Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2011, conversación personal)?

¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con las encontradas en adultos no alfabetizados (Ferreiro y col., 1983)?

¿Cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos?

Objetivos:

En relación con la generación de conocimiento:

1. Indagar las conceptualizaciones que jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial construyen sobre el sistema de escritura.
2. Observar si es reencontrada en jóvenes y adultos que se encuentran en proceso de alfabetización, la progresión en las conceptualizaciones de los niños (Ferreiro, 1979 en adelante), y qué otras formas singulares aparecen.
3. Identificar la especificidad de la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos que participan de espacios de alfabetización inicial.

A la luz del conocimiento generado a través de los objetivos anteriores, como propósitos para la acción se han establecido:

4. Reflexionar sobre las condiciones y propuestas de alfabetización de jóvenes y adultos que tomen como punto de partida dicho modo de construcción.
5. Compartir con los docentes los resultados alcanzados para pensar estrategias de intervención que respeten los procesos constructivos de los jóvenes y adultos en relación al sistema de escritura.

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 en las investigaciones que se llevan a cabo en el área de la EDJA, la desestimación de los conocimientos que los sujetos ya poseen en las propuestas de alfabetización vigentes. 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:

-si los niños se apropiaban en forma sucesiva del sistema de escritura, reconstruyendo esquemas

previos en la interacción social con dicho objeto de conocimiento, los jóvenes y adultos también deberían hacer jugar sus procesos constructivos en los procesos de alfabetización.

-seguramente se encontrarán semejanzas con los niveles de conceptualización encontrados en niños, pero debe haber cierta especificidad en la alfabetización de jóvenes y adultos por toda su experiencia de vida en una sociedad letrada.

-es primordial poder entender las conceptualizaciones y representaciones que los sujetos poseen sobre la lengua escrita para poder reflexionar sobre intervenciones que tomen como punto de partida dicha lógica de construcción.

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 diversos caminos de escritura de cada sujeto, 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 y que orientan a indagaciones futuras que deberán profundizarlas.

3.2. DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL

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 cognitismo. 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 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 pudieran 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.
- Respecto de la relación entre el sujeto de investigación y el objeto investigado, el modo de operar cualitativo 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, o, en el caso de la presente tesis, en el juicio acerca de la fertilidad y posibilidad de transferencia de las ya existentes para la comprensión del fenómeno en otra población.
- 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 con los docentes implicados como instancias mínimas de participación (Sirvent, 2008 y 1999, Sirvent y Rigal, 2008; Llosa, 1996). 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 en adelante) y en adultos que nunca han ido a la escuela (Ferreiro y col., 1983), para comprender los procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos que participan de espacios de alfabetización inicial en la actualidad, y b) la emergencia de nuevas categorías con base empírica que pudieran dar cuenta de su especificidad. En ambos casos, 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.

Las investigaciones psicogenéticas, con excepción de la investigación con adultos no alfabetizados que realizó Ferreiro en 1983, siempre han indagado la construcción de conocimientos en niños, con el objetivo de caracterizar la génesis de las ideas, conceptos, hipótesis, en el proceso de desarrollo infantil, y cómo estas ideas se reorganizan en forma progresiva. En el caso de la presente tesis, no es una investigación de desarrollo en el sentido de capturar una psicogénesis, para lo cual se requeriría de un estudio longitudinal con una amplia muestra, sino que intentamos indagar si las ideas que construyen jóvenes y adultos, desde un análisis transversal, tienen alguna similitud con los pequeños sujetos que se están alfabetizando y cuáles son sus diferencias. Es importante mencionar que sí nos habíamos propuesto en un inicio realizar un estudio psicogenético, en el sentido de poder capturar la génesis y progresión de ideas en los sujetos entrevistados, a través del interrogante: ¿cómo varían las conceptualizaciones de los sujetos a lo largo de un período escolar? Sin embargo, como ya hemos adelantado, la mayoría de las personas entrevistadas fue abandonando los espacios educativos y no pudimos reencontrarlas en los meses siguientes. Ello nos obligó a reajustar el problema de investigación, los propósitos del estudio e influyó en el modo de confrontación de la teoría y la empiria, limitando algunos de los procesos de 'comparación constante', como ya detallaremos en breve. El universo del proyecto estuvo constituido por jóvenes y adultos que concurrían a diversos espacios de alfabetización: Escuela Primaria de Adultos, Centro Educativo de Nivel Primario, Programa Alfabetización, Educación básica y Trabajo (todos dependientes del Área de Educación de Jóvenes y

Adultos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires), así como sujetos que participaban de espacios de alfabetización organizaciones sociales³³. Por nuestros estudios anteriores, poseíamos contactos previos con todas las instituciones. La selección de casos se realizó en función de criterios intencionales y teóricos: trabajamos con jóvenes y adultos que aún no habían adquirido un nivel alfabético avanzado de escritura, lo que era detectado en las observaciones de los espacios educativos o a través de informantes clave, en el caso de los sujetos que concurrían a una organización social. Se trabajó con 20 casos, hombres y mujeres de entre 14 y 67 años. Se detalla a continuación la población entrevistada, el tipo de institución a la que concurrían, datos relativos a su permanencia posterior en dichos espacios y el diagnóstico inicial referido a su nivel de conceptualización del sistema de escritura:

Población que ya se encontraba en un nivel alfabético avanzado de escritura al realizar la entrevista:

Nombre y edad	Institución	Observaciones
Mónica (27 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	Concurrió hasta 4° grado en su infancia. Al momento de realizar la entrevista (11.10.07) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. Realizamos la entrevista de prueba del protocolo. Al año siguiente había dejado de concurrir al centro.
Jorge Omar (28 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	Concurrió a primer grado en la Provincia de Mendoza, desde los 9 hasta los 12 años. Al momento de realizar la entrevista (18.10.07) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. Realizamos la entrevista de prueba del protocolo. Al mes siguiente había dejado de concurrir al centro.
María (21 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	Concurrió hasta 5° grado. Al momento de realizar la entrevista (11.11.07) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. Realizamos la entrevista de prueba del protocolo. Aún continúa en el centro al año 2011.
Damián (17 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	Concurrió hasta 6° grado. Al momento de realizar la entrevista (15.11.07) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. Realizamos la entrevista de prueba del protocolo. Al año siguiente había dejado de concurrir al centro.
Matías (18 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	No se acuerda hasta qué grado hizo, sí que era una escuela ' <i>para chicos con problemas</i> ' y que ' <i>repetía y repetía</i> '. Al momento de realizar la entrevista (13.05.08) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. Realizamos la entrevista de prueba del protocolo. Al año siguiente había dejado de concurrir al centro.
Alan (14 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	Concurrió hasta 7° grado. Al momento de realizar la entrevista (06.05.09) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. A los pocos meses había dejado de concurrir al centro.
Javier (16 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	Al momento de realizar la entrevista (06.05.09) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. A los pocos meses cayó preso.
Diego (15 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	Al momento de realizar la entrevista (14.05.09) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. A los pocos meses había dejado de concurrir al centro.
Flora (67 años)	Escuela Primaria de Adultos	Al momento de realizar la entrevista (20.10.09) ya se encontraba en un nivel alfabético de escritura. Previamente había participado de un centro de alfabetización que implementaba el Método Cubano 'Yo Sí Puedo'.

Población que aún no se encontraba en un nivel alfabético avanzado de escritura:

Wilson (17 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	No se acuerda hasta qué grado hizo. Se realizó la entrevista el 20.08.08. Al año siguiente dejó de concurrir al centro.
Elías (16 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	No tenemos datos de su escolaridad previa. Se realizó la entrevista el 16.09.08. Aún continúa en el centro al año 2011.
Héctor (23 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	No tenemos datos de su escolaridad previa. Se realizó la entrevista el 14.10.08. Al año siguiente había dejado de concurrir al centro.
Claudia (32 años)	Centro de Alfabetización de organización social	Fue a la escuela de chica, no sabemos hasta qué grado. Se realizó la entrevista el 17.12.08. Al año siguiente el centro ya no funcionaba.
Norma (37 años)	Centro de Alfabetización de organización social	Fue a escuela especial en su infancia. Se realizó la entrevista el 17.12.08. Al año siguiente el centro ya no funcionaba.
Orlando (14 años)	Centro Educativo de Nivel Primario	Fue 'derivado' de la escuela ordinaria a la de adultos. Se realizó la entrevista el 15.04.09. A los pocos meses había dejado de concurrir al centro.
Reina (31 años)	Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo	En su infancia cursó primer grado. Se realizó la entrevista el 30.10.09. A fin de año había dejado de concurrir al centro.
Yesica (14 años)	Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo	En su infancia cursó varias veces 2º grado y en tercero dejó. Se realizó la entrevista el 03.11.09. A la semana volvía a su provincia de origen: Tucumán.
Graciela (56 años)	Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo	En su infancia cursó primer grado. Se realizó la entrevista el 5.11.09. El año 2011 dejó de concurrir al centro.
Jonathan (17 años)	Centro Educativo de Nivel Primario en Instituto de Menores	Nunca antes había ido a la escuela, según comentaron sus docentes. Se realizó la entrevista el 09.11.09. A los pocos meses fue trasladado a la cárcel de Ezeiza.
Ismael (17 años)	Centro Educativo de Nivel Primario en Instituto de Menores	Cursó hasta 2º grado. Al momento de realizar la entrevista (09.11.09) era la cuarta vez en el año que caía preso. Hacia fin de año había sido liberado.

En el próximo apartado describiremos el proceso de construcción de la evidencia empírica a partir de las técnicas de obtención y análisis de datos.

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: entrevistas clínicas, observaciones y sesiones de retroalimentación. Describiremos a continuación cada una de ellas.

3.3.1.1. Entrevistas clínicas³⁴

En consistencia con el objetivo de indagar las conceptualizaciones que jóvenes y adultos construyen sobre el sistema de escritura, se ha seleccionado 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, 1926). 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” (Lenzi y Castorina, 2000: 260)

Consiste básicamente en un interrogatorio cuyas preguntas dependen de ciertas ideas previas que el entrevistador se formula acerca del comportamiento infantil (Castorina et al, 1986). 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, siguiendo los estudios piagetianos pero ampliándolos

34 Las primeras entrevistas clínicas fueron tomadas en el marco del Proyecto 'Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en espacios educativos de jóvenes y adultos con distinto grado de formalización', Subsidio CREFAL de Apoyo a la Investigación (2006-2007), bajo la dirección de la Prof. Amanda Toubes. Parte de este apartado incluye desarrollos de una ponencia presentada junto a Buitron y Cruciani en las 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, 1, 2 y 3 de julio de 2009 (op. Cit.).

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 col., 1983), reajustadas al código lingüístico 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 Ferreiro, se realizó un trabajo de adecuación de los protocolos elaborados por Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez Palacio (1982), Ferreiro y col. (1983) a la población joven y adulta que formaba parte de nuestra muestra, lo que implicó un trabajo de selección de las situaciones experimentales diseñadas por las investigaciones antecedentes, en intercambio con algunos docentes de los espacios educativos. Como resultante de dichos intercambios, se diseñó el siguiente protocolo de entrevista:

Diseño de la entrevista (primera versión)

1. Escritura del nombre propio y análisis de sus partes

Se le pide al sujeto que escriba su nombre. Se oculta por medio de una tarjeta una parte del mismo, y se pregunta si en la parte visible dice todavía 'x'. Si la respuesta es negativa, se pregunta: "¿Entonces, qué dice?". Secuencia utilizada para las partes visible: primera sílaba; última sílaba; mitad de palabra.

2. Clasificación de material escrito en términos de legible - no legible

Se entregan tarjetas (tomadas de Ferreiro, 1983) con los siguientes ejes de variación:

- cantidad de grafías (1, 2, 3, 4 ...9);
- números y letras (un número solo/una letra sola; varios números/varias letras);
- tipos de letras (impresita, script, cursiva);
- letras y pseudo-letras (pseudo-letra cursiva, tipo firma; pseudo-letra impresita);
- letras conocidas y caracteres "exóticos" (símil árabe, chino, japonés, signos del zodiaco);
- combinaciones de letras propias a la escritura del español y combinaciones imposibles en español (por ejemplo, KYZ);
- variedad interna (ausencia de variedad y variedad limitada por alternancia).
- combinación de números y letras;
- combinación de letras y pseudo-letras.

Se le pide al sujeto que nos diga si todas esas tarjetas "sirven para leer" o si hay algunas que "no sirven para leer". Se observan los criterios principales utilizados para la respuesta.

3. Producción de letras, números y palabras que conozcan. Interpretación de la propia producción

Se le pide al sujeto que escriba algunas letras, números y palabras que conozca, y se le pregunta qué escribió.

4. Interpretación de textos en contextos reales. Identificación de letras y uso en estos mismos contextos

Presentación de materiales gráficos, ya sea reales (envases de alimentos, medicamentos, etc.) o fotografiados (letreros, publicidades, etc.). Se le pregunta al sujeto qué cree que dirá ahí; se piden verbalizaciones y señalamientos.

5. Escritura de palabras mono, bi, tri, tetrasílabas; y de una oración que incluya alguna de las palabras anteriores

Se le da al sujeto la consigna: “Ahora quiero que en la hoja escribas...”. Ante la resistencia, se lo invita a escribir como crea que vaya. Se le pueden pedir anticipaciones: “¿con cuántas letras se escribirá la palabra ‘tren’?”. Grupo de palabras: tren, moto, camiones, colectivo. Oración: La mujer vende en el tren.

6. Análisis de las partes de una oración escrita y permutación de una de sus partes

Se presenta al sujeto una oración escrita con caracteres en imprenta mayúscula. El experimentador lee el texto con entonación normal y al mismo tiempo señala con el índice, con un movimiento continuo de izquierda a derecha, haciendo coincidir el principio y el término del enunciado oral con la oración escrita. El experimentador se asegura que el sujeto retenga la oración y a continuación se le demanda el señalamiento (“¿Dirá ‘X’? ¿Dónde? Señalá con tu dedo”) y verbalización (“¿Qué crees que dice ahí?”) para cada palabra de la oración. Oración presentada: EL PADRE TRABAJA CON SU HIJO. Permutación: EL HIJO TRABAJA CON SU PADRE.

7. Lectura de textos acompañados de imágenes

Pedido de anticipación del contenido del texto, a partir de la pregunta: “¿Qué crees que dice acá?” (señalando la imagen). Luego, pedido de confirmación, centrándose en el texto: “mostranos cómo dice” o “señalá exactamente dónde crees que dice eso”.

IMAGEN	TEXTO
Pelota	Pelota
Bicicleta	Ruedas
Flor	Margarita
Oso de juguete	Juguete
Nube con lluvia	Hoy está lluvioso
Un jugador de fútbol tirando al arco	Boca metió dos goles

Caracterización de la toma de entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el período de clases, en momentos en que los jóvenes y adultos aceptaban salir del aula para conversar con las investigadoras³⁵. Las mismas eran realizadas en aulas que se encontraban vacías, pasillos o espacios disponibles como bibliotecas u otros. La invitación a participar de las entrevistas se daba aproximadamente de la siguiente manera:

“Nosotras estamos estudiando cómo jóvenes y adultos aprenden a leer y escribir, para poder trabajar con los maestros en actividades que los ayuden a seguir aprendiendo. Entonces, todo lo que ustedes nos puedan decir acerca de cómo están pensando sobre la lectura y la escritura, a nosotras nos ayuda a entender mejor cómo se aprende a leer y escribir en las escuelas de jóvenes y adultos”.

En cada entrevista, una de nosotras era la responsable de llevar adelante el diálogo y otra el rol de registradora. Todas las entrevistas fueron grabadas y luego desgrabadas, completándose la información no verbal con los datos del registro. Se realizaron en total 20 entrevistas clínicas, las

³⁵ Todas las entrevistas clínicas fueron realizadas junto a la Lic. Valeria Buitron, amiga y compañera de equipo a la que le estoy eternamente agradecida.

primeras de las cuales nos ayudaron a formarnos como entrevistadoras y a realizar ajustes al protocolo.

Ajustes tras la toma de las primeras entrevistas

Una de las preguntas que nos hacíamos al inicio del trabajo era qué significados adquiriría en este espacio particular esta estrategia de investigación. Era importante pensar en qué contexto se darían las entrevistas clínicas para que no fueran vividas por los sujetos como situaciones de evaluación y juicio de sus producciones. Habíamos decidido en conjunto con los docentes que las mismas se llevarían a cabo en el horario escolar, dadas las dificultades que conllevaría realizarlas por fuera de la escuela (en relación con disponibilidades de tiempo de los alumnos y de lugares para llevarlas a cabo). Nuestra presencia frecuente en el aula fue fundamental para constituirnos en figuras de cierta confianza para los jóvenes y adultos, aunque no siempre suficiente: era necesario siempre volver a contarles quiénes éramos, por qué estábamos allí, qué estábamos queriendo conocer y reiterarles que ellos nos estaban ayudando a poder hacerlo. Recalcábamos que era importante que nos dijeran todo lo que pensaban sobre lo que era para ellos leer y escribir, que lo que hacíamos no era una prueba y que ellos nos estaban ayudando a pensar sobre la lectura y la escritura para poder seguir pensando en actividades significativas para ellos junto a los maestros.

A diferencia de lo que sucede en el trabajo con niños, para quienes la figura del maestro suele estar asociada a la evaluación, pensamos junto con los docentes que era importante para algunos alumnos su presencia en la toma de entrevista clínica, con quienes se sentían seguros y contenidos. Muchas veces se animaban a responder frente a la mirada aprobadora de sus docentes. Estos momentos también se constituyeron en espacios valiosos para el educador, quien nos decía en algunas ocasiones, por ejemplo: *“Matías nunca había leído así, ahora tengo más herramientas para pensar en intervenciones dentro del aula”*.

La flexibilidad fue inherente a la realización de las entrevistas, debiendo adecuar ciertas decisiones en función de las características de los estudiantes: en algunos casos, el docente estaba presente para sostener a los más tímidos e inhibidos, en otros decidía no estarlo porque podría generar inhibición, y en otros se sugería la presencia de un auxiliar voluntario dado el vínculo especial que mantenía con algún joven, lo que favorecería la expresión de ideas en la toma.

El estilo de entrevista y el modo de llevarla a cabo fue fundamental para poder acceder a la evidencia empírica que diera respuesta al foco de indagación. Si bien en los niños el acceso a las ideas se da fácilmente mediante preguntas de explicación, justificación y contraargumentación, nos preguntábamos cómo reaccionarían jóvenes y adultos con historia de fracaso escolar frente a las mismas. ¿Cómo diferenciarlos de la figura del evaluador?, ¿cómo preguntar sin inhibir?, ¿cómo

favorecer la expresión de ideas genuinas? Intentamos generar en cada entrevista un clima distendido, dando importancia a toda idea expresada por los sujetos, animándolos a producir *‘como supieran’*, *‘como les pareciera’*, *‘como pensarán’*. Algunos de ellos, quienes se mostraban un tanto reticentes al comienzo, luego nos decían: *“pensaba que iba a ser aburrido pero no”*, *“pensaba que iba a ser difícil pero no”*, *“¿cuándo voy a volver?”*. Ello nos hizo pensar que tal vez estos encuentros les resultaban interesantes porque promovían una escucha y una valoración de sus ideas, sintiéndose reconocidos en sus conocimientos.

Durante la toma de entrevistas fueron frecuentes los silencios y los *“no sé”*, *“no tengo idea”*, *“eso es muy complicado”*. Los sujetos muchas veces recurrían a la aprobación del entrevistador frente a las tareas de lectura y escritura solicitadas, y expresaban frases tales como *“no me da la cabeza para esto”*, *“yo si no me dicen cómo hacer no puedo”*, *“si no copio no sé”*. Frente a esta percepción de ‘no saber’, muchas veces se negaban a responder lo que pensaban genuinamente sobre el sistema de escritura, lo que no suelen hacer los niños. En este sentido, se vislumbran ciertas dificultades metodológicas para indagar conocimientos de jóvenes y adultos que desvalorizan sus propias ideas, ya que, desde nuestro punto de vista, las mismas han sido desvalorizadas por otros a lo largo de su historia escolar y social.

Las entrevistas iniciales permitieron construir primeras ideas sobre las respuestas de los sujetos, analizar nuestra implicancia como investigadoras, momentos en los cuales dejábamos de repreguntar frente a lo que nos generaba la inhibición de los sujetos, la posibilidad de repensar modalidades de pregunta e ir realizando los ajustes necesarios para mejorar la indagación. Efectuamos las modificaciones siguientes al protocolo de entrevista, tomando como núcleos centrales situaciones de angustia e inhibición de los alumnos, modos de pregunta que no favorecían la expresión de ideas, aspectos que podrían agregarse para obtener mayor información:

Diseño de la entrevista (versión final)

1. Escritura del nombre propio y análisis de sus partes

Se solicitó el apellido de los sujetos además de su nombre, para realizar luego una clasificación entre los que pueden o no escribir ambos o alguno de ellos. La secuencia utilizada para el tapado de partes en los nombres trisílabos fue: dejar visible la primera sílaba y luego destapar progresivamente la segunda hasta destapar por completo.

2. Clasificación de material escrito en términos de legible - no legible

Se dio al sujeto primero un tiempo exploratorio, para que pudiera mirar todas las tarjetas antes de pedir la agrupación en ‘legible’ - ‘no legible’. En el caso de que expresaran que algunas ‘no servían para leer’, se les pedía que las agruparan. En esta situación se eliminaron los pedidos de contraargumentación porque promovían la inhibición de los sujetos. Sí permanecieron los pedidos de justificación y sólo se repreguntó si aparecían contradicciones, para evitar inhibiciones de parte de los estudiantes.

3. Producción de letras, números y palabras que conozcan. Interpretación de la propia producción

Se eliminó el pedido de escritura de letras, palabras y números en el vacío, ya que esta situación los angustiaba y paralizaba. Se los ayudó pidiéndoles *‘alguna palabra de algo que te guste, de algún amigo, de algo que haya en la escuela, alguna palabra que sepas’*. Enfatizamos que sabíamos que estaban aprendiendo: *‘vos escribí como vos supongas que se escribe’*. Les anticipamos que después les dictaríamos algunas palabras nosotras.

4. Interpretación de textos en contextos reales. Identificación de letras y uso en estos mismos contextos

Se agregaron carteles de estaciones de tren o subte, señales de tránsito, letreros de negocios familiares para muchos de los jóvenes y adultos. Se agregó la pregunta *‘¿para qué lo habrán puesto?’*, además de *‘¿qué creés que dice ahí?’*.

5. Escritura de palabras mono, bi, tri, tetrasílabas; y de una oración que incluya alguna de las palabras anteriores

Las palabras seleccionadas en un inicio demostraron implicar algunos problemas de indagación, por constituirse con sílabas complejas. ‘Tren’ se modificó por ‘pan’, ‘colectivo’ por ‘milanesa’, para que las sílabas complejas no fueran obstáculo; ‘camiones’ por ‘tomate’. Se comenzó con las palabras de mayor cantidad de sílabas y el monosílabo al final, dado que implicaba mayor dificultad. Se incluyó además otra palabra que tuviera el inicio de sus nombres, para ver si la utilizan como apoyo de nuevas escrituras con igual comienzo. Esta situación fue unida a la situación 3.

6. Análisis de las partes de una oración escrita y permutación de una de sus partes

Se escribió la oración delante del sujeto y se eliminaron las tarjetas móviles. Se eligió la letra que fuera más desconocida para el sujeto., dado que la situación indagaba procesos de deducción. Al realizar la permutación se volvía a escribir la oración abajo con las modificaciones correspondientes.

7. Lectura de textos acompañados de imágenes

No sufrió modificaciones.

Veremos más adelante que dados los límites de extensión de la presente tesis y la calidad y cantidad de información empírica obtenida en las siete tareas propuestas de cada entrevista, debimos seleccionar para el presente trabajo dos de las tareas que nos parecieron centrales para entender los procesos de construcción del sistema de escritura: la escritura y análisis del nombre propio y la producción de escrituras por sí mismos.

3.3.1.2. Observaciones de aula

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, Fernandez, Lenzi, 1996; Castorina y Lenzi 2000; Díaz y otros, 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 participaban los sujetos, para poder analizar sus conceptualizaciones a la luz de los espacios de interacción con la lengua escrita en los que estaban inmersos.

Se realizaron observaciones de aula como unidades de información que permitieran:

-seleccionar a los sujetos de la muestra en función de los niveles de conceptualización inferidos a partir de sus producciones en el aula.

-describir las situaciones de lectura y escritura propuestas en el aula que pudieran aportar datos para la comprensión y comparación de las respuestas dadas en la entrevista clínica.

Se realizaron 50 observaciones en los siguientes ámbitos: una Escuela Primaria de Adultos (EPA), dos Centros Educativos de Nivel Primario para Adultos (CENP), uno de los cuales funciona en un Instituto de Menores; un centro del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), todos ellos dependientes del Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. No pudieron realizarse observaciones en el espacio de alfabetización de una organización social, ya que al poco tiempo de realizar las entrevistas el espacio se diluyó; ni dentro del Programa Yo Sí Puedo, por dificultades de la coordinación para permitir nuestro ingreso.

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. 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, en pos de compartir avances e interrogantes surgidos en el proceso de análisis de las entrevistas, para reflexionar en conjunto sobre actividades que tuvieran como punto de partida las representaciones, ideas, conocimientos de los sujetos sobre el sistema de escritura.

Se realizaron cinco encuentros con los educadores o coordinadores de los distintos centros para compartir los aspectos sustantivos del diseño de investigación, las características de la toma de

entrevista y la toma de decisiones sobre su implementación, desde el año 2008.

Se realizaron 3 sesiones de retroalimentación durante el año 2010 con los docentes de algunos centros para reflexionar sobre la enseñanza a partir de situaciones significativas de los registros de observación y las entrevistas clínicas. Se prevé la realización de nuevos encuentros en los próximos meses para trabajar sobre los resultados finales de la tesis³⁶.

3.3.2.TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS EMPÍRICOS

El análisis de los datos se ha realizado a través de aspectos del Método Comparativo Constante: dicho método fue originado por Glaser y Strauss en la década del '60. 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 7 (Monteverde, 2003):

1. Elaboración del registro, ya sea de observación, entrevista o documento. Se utiliza un protocolo de registro a tres columnas (1ra. columna: registro de los observables, 2da columna: comentarios del observador, 3ra columna: identificación de categorías para el análisis). En un primer momento sólo 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

³⁶ Se incluyen ejemplos de algunas instancias de participación en el Anexo 4 al final del trabajo.

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 analizaron las entrevistas 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. 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 poseen sobre lo que el sistema de escritura representa (y que nos permiten comprender también la modalidad de pensamiento de los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización), 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. En este sentido, se ha producido un interjuego entre diversos énfasis para la construcción de los datos: para la 'primera hebra' (capítulo 4, vinculada a los niveles de conceptualización) se ha producido un proceso comparativo fundamentalmente a partir de los antecedentes recabados y entre los sujetos analizados, con predominancia de la verificación de la fertilidad de conceptos previos para la comprensión de los procesos involucrados en la muestra

actual. La inducción analítica ha cobrado predominancia en la elaboración de la segunda y tercera hebras. Las categorías emergentes que el lector encontrará en los capítulos 5 y 6 correspondientes a dichas hebras nos han permitido conceptualizar:

- los fragmentos de las historias de vida de cada sujeto que fueron relatadas a lo largo de las entrevistas,
- las respuestas que fueron consideradas como producto de la enseñanza escolar, alejadas de las ideas que denominamos 'más genuinas', producto de los sujetos de intentar desentrañar la escritura como objeto de conocimiento social en su participación en la vida cotidiana, y
- los cruces entre fragmentos de la entrevista clínica y aspectos significativos de los registros de clase.

Las sucesivas deserciones de la muestra han impedido la posibilidad de comparación progresiva de las respuestas a lo largo de un período de tiempo, como se había previsto inicialmente. 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, a partir de los antecedentes orientados a las ideas de los niños sobre la lectura y la escritura, pero con la apertura a encontrar respuestas novedosas en la población adulta. El proceso de confrontación entre la teoría y empiria en el presente trabajo implicó, entonces, un doble proceso:

-por un lado, la observación de la empiria a la luz del enmarcamiento conceptual de las investigaciones psicogenéticas antecedentes para analizar la convergencia o divergencia entre los niveles de conceptualización encontrados en niños y los hallazgos de la presente investigación con la población adulta. Ha cobrado primacía aquí un proceso de raciocinio más deductivo. Dichos resultados son los que constituyen la *'primera hebra' o niveles de conceptualización del sistema de escritura*.

-por otro lado, 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. Ha cobrado primacía aquí el proceso inductivo de abstracción creciente, así como también un universo empírico orientado por otros corpus teóricos, como los relativos al proyecto UBACyT marco. Dichos hallazgos son los que constituyen las llamadas *'segunda hebra' o 'marcas de exclusión' y 'tercera hebra' o 'marcas de enseñanza'*.

La hebra *'marcas de enseñanza'* a su vez, cruza fragmentos de la entrevista con fragmentos de observación de aula para la construcción de los resultados.

En relación con la *'primera hebra'*, se han categorizado las respuestas de los sujetos en base a las

hipótesis encontradas en niños. En este sentido, las grandes dimensiones de análisis han sido:

- La manera en que el sujeto procede a escribir el nombre propio, y a interpretar sus partes, como primera forma estable dotada de significación.
- Los niveles de conceptualización de los sujetos sobre el sistema de escritura: presilábico, silábico, silábico alfabético.

Se ha propuesto un concepto que nos ha permitido dar cuenta, para la primera hebra, de procesos de producción fragmentados, oscuros, inciertos en algunos jóvenes y adultos, que obstaculizan la posibilidad de determinar un nivel de conceptualización claro en ellos. Hemos propuesto en el presente trabajo llamar a estos modos particulares de producción '*laberintos de escritura*', en relación a caminos cuyas escrituras no son 'etiquetables'. Este concepto permite hilvanar el cruce entre las tres hebras, ya que hace referencia a los casos 'anudados', cuyas ideas aparecen fragmentadas, producto (desde nuestra interpretación) de las marcas de exclusión y de enseñanza³⁷. Algunos aspectos de la lógica de generación conceptual están involucrados en este concepto. El mismo se ha originado a partir del asombro frente a una realidad que nos ha desafiado, que no podía ser abarcada desde la teoría previa. Su construcción es el resultado de los pasos del Método Comparativo Constante en un ida y vuelta a los registros, comparando entre sí los casos, supervisándolos con investigadoras de mayor trayectoria, realizando fichas de los aspectos recurrentes, armando memos, avanzando en un proceso de abstracción creciente. Se abre la posibilidad de indagar en estudios futuros estos caminos laberínticos, en búsqueda de una comprensión mayor de la lógica de pensamiento que los determina.

El proceso metodológico a través del cual ha devenido cada una de las hebras que conforman la 'trenza' se ha realizado en distintos niveles de confrontación teoría-empiría. El análisis de las entrevistas clínicas ha seguido los pasos que se detallan a continuación:

- a) Lectura intensiva y holística de los registros, identificando para cada sujeto, en relación con el sistema de escritura: qué reconoce sin dificultad, qué no reconoce o confunde, qué privilegia a la hora de escribir, qué aspectos nos llaman la atención.
- b) Fichado y elaboración de memos³⁸ para cada uno de los sujetos, en función de cada una de las tareas solicitadas en la entrevista.

37 Es importante mencionar que este concepto tuvo su origen tras reflexiones posteriores a una reunión con la Dra. Ferreiro en noviembre de 2011, en la que compartimos el argumento de la tesis a la luz de algunos de los datos recabados. Los casos más difíciles de desentrañar (Graciela, Ismael y Norma), habían sido pensados en un inicio como posibles ejemplos de escrituras silábicas iniciales. Al analizar la evidencia empírica, Ferreiro sugirió que, siendo casos tan 'nublados', el etiquetarlos obturaría los procesos de análisis, por lo que era importante dar cuenta de sus procedimientos, así como aparecían, en forma fragmentada. El concepto de '*laberintos de escritura*' me pareció fértil para ilustrar estas modalidades que aparecerían restringidas por las hebras restantes.

38 El lector encontrará ejemplos del fichado y la elaboración de memos en el Anexo 3 al final del trabajo.

- c) Fichado y elaboración de memos para aspectos de la historia escolar, social y familiar de exclusión que los sujetos relataron en la entrevista.
- d) Fichado y elaboración de memos para marcas de la enseñanza que los sujetos explicitaban en la entrevista.
- c) Fichado y elaboración de memos para cada uno de los ejes anteriores comparando en forma transversal a los sujetos de la muestra.

En esta tesis hemos decidido enfatizar el análisis de las verbalizaciones y procedimientos de escritura en los sujetos, como puerta de entrada para capturar su lógica de pensamiento acerca de lo que la escritura representa. A partir de los análisis precedentes, como ya hemos mencionado, los modos de conceptualización de los jóvenes y adultos sobre el sistema de escritura han sido comparados con los hallazgos de las investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1983; Vernon, 1997, 2001; Cano y Vernon, 2008; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, 2007; Ferreiro y Molinari, 2007; Zamudio, 2008; Ferreiro y Zamudio, 2008; Grunfeld, 2011, conversación personal). No se ha podido efectuar el 'ida y vuelta' en espiral propio del Método Comparativo Constante dada la recurrente deserción de los sujetos, como ya se ha comentado en el presente capítulo. Por lo tanto, nos vimos en la obligación de tomar la mayor cantidad de entrevistas posibles mientras los sujetos permanecían en los espacios educativos, antes de proceder al análisis. Si bien hemos podido realizar primeros análisis que permitieron el ajuste del protocolo y de la modalidad de toma de entrevista, los análisis sustantivos que dieron lugar a los resultados correspondientes a los niveles de conceptualización propios de la primera hebra se han realizado en forma progresiva y comparativa fundamentalmente a medida que íbamos incluyendo nuevos antecedentes que nos permitían comprender modalidades de producción e interpretación de escrituras en los sujetos.

Por otro lado, el análisis de las observaciones de los espacios educativos sí se ha realizado en un permanente 'ir y venir' de la empiria a la teoría, construyendo categorías de mayor abstracción en forma progresiva. Hemos analizado las situaciones de enseñanza en las cuales los sujetos participaban en su proceso de alfabetización en cuanto a las intervenciones de los docentes en situaciones de lectura y escritura: tipo de consignas propuestas, modalidad de trabajo, tipo de actividades. El análisis de las observaciones implicó:

- a) Elaboración de fichas y memos sobre los procesos de lectura y escritura por parte de los sujetos en los espacios educativos.
- b) Elaboración de fichas y memos sobre los modos de intervención en el aula por parte de los

docentes, el tipo de propuestas presentadas, la modalidad de trabajo.

c) Fichado y elaboración de memos cruzando situaciones de lectura y escritura en el aula y en la entrevista para cada uno de los sujetos.

Para indagar las conceptualizaciones de los sujetos sobre el sistema de escritura (hallazgos de la '*primera hebra*'), sólo hemos analizado las entrevistas cuyas producciones de escritura evidenciaban niveles anteriores al alfabético avanzado.

Para construir los resultados vinculados a la '*segunda hebra*' o '*marcas de exclusión*', hemos trabajado con las entrevistas que aportaban datos al respecto, más allá de los niveles de conceptualización de los sujetos. Es decir, relatos de vida que los sujetos compartieron a lo largo de la toma y que fueron significativos para pensar posibles restricciones a la alfabetización.

Con respecto a las '*marcas de enseñanza*', hemos analizado las entrevistas en las que aparecieron verbalizaciones de los sujetos que pudieran dar cuenta de enunciados o procedimientos estrictamente escolares.

La triangulación de instrumentos y datos obtenidos, o sea, el cruce entre las respuestas dadas en las entrevistas y las situaciones observadas en los espacios educativos, ha dado lugar a la emergencia de las tres hebras que, como se sostiene en la presente tesis, conforman la trenza que caracteriza los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, las marcas de exclusión y las marcas de enseñanza.

Asimismo, las sesiones de retroalimentación llevadas a cabo han implicado instancias de validación de las categorías preliminares construidas. Queda pendiente la implementación de nuevos encuentros con los docentes para trabajar sobre los resultados de la presente tesis.

A continuación presentaremos la Historia Natural de la Investigación para dar cuenta de las vivencias y reflexiones que han impactado en cada una de las decisiones metodológicas descritas hasta aquí, detallando el camino de toma de decisiones que han nutrido y dado forma a la elaboración de la tesis.

En los próximos apartados, que conforman la segunda parte del trabajo, se desarrollan los resultados que sostienen el argumento central de la presente tesis: cada una de las hebras mencionadas y el apartado final correspondiente a la trama de conclusiones y discusión.

3.4. HISTORIA NATURAL DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA EVIDENCIA EMPÍRICA

3.4.1. Introducción

La Historia Natural de la Investigación hace referencia a la descripción del proceso en espiral de ida y vuelta, de confrontación teoría y empiria propio de la investigación cualitativa que conduce a la construcción del dato científico (Sirvent, 1999a). Es un procedimiento para la validación de la investigación. La Historia Natural correspondiente al proceso de trabajo para la tesis de maestría que se desarrolla en estas páginas es una instancia de validación de la evidencia empírica construida para la defensa del argumento central de dicha tesis. A continuación describiré los hitos centrales que han dado origen a las diversas decisiones tomadas a lo largo del proceso de investigación y que dan cuenta del camino de construcción de los datos.

3.4.2. Las nutrientes de la investigación

Mis primeros acercamientos al campo se dieron a partir de una Beca Estímulo UBACyT (2003-2004) orientada a la formación en investigación para estudiantes, dirigida por la Dra. Sirvent. La iniciación en dicha investigación me permitió conocer elementos de la trayectoria educativa de algunos jóvenes con primaria incompleta y realizar primeras inmersiones en las aulas de primaria de jóvenes y adultos. Como miembro del equipo de los sucesivos Proyectos UBACyT dirigidos por Sirvent desde dicho momento a la actualidad, a partir de numerosas observaciones en espacios educativos de jóvenes y adultos, comenzaron a llamar mi atención aspectos vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema de escritura. Los estudiantes poseían cuadernos con escrituras convencionales, que ellos mismos no podían interpretar, los que menos sabían sobre el sistema de escritura eran los que primero abandonaban nuevamente, y la mayoría de las actividades de escritura propuestas implicaban la copia del pizarrón.

Como docente, tenía experiencia en procesos de construcción del sistema de escritura en niños de nivel inicial y había trabajado durante varios años en alfabetización de jóvenes con discapacidad mental severa. Me había acercado en mi formación a las investigaciones de Ferreiro desde la perspectiva psicogenética (Ferreiro E., Teberosky A, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1994), las que me aportaron conocimiento sobre las hipótesis por las que atraviesan los niños al apropiarse progresivamente de nuestro sistema alfabético de escritura. 'Veía' esas hipótesis 'de libro' en mis alumnos de nivel inicial. A partir de un grupo de estudio durante los años 2004 y 2006 sobre procesos de alfabetización, coordinado por la Prof. Amanda Toubes, en el que

analizamos numerosas campañas de alfabetización y realizamos nuevas observaciones en espacios educativos, comenzó a llamarme la atención cómo los programas de alfabetización vigentes (como el Yo Sí Puedo o el Programa Encuentro) parecían suponer que todos los adultos aprenderían de la misma manera y al mismo tiempo, desconociendo sus saberes producto de desenvolverse durante muchos años en una sociedad letrada. Algunos primeros interrogantes comenzaron a tomar forma: ¿cómo aprenderán a leer y escribir los jóvenes y adultos en espacios de alfabetización?, ¿construirán las mismas hipótesis que los niños o sus ideas serán específicas por ser adultos con diversas experiencias en el mundo letrado?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende a leer en los espacios educativos de jóvenes y adultos?

Estas preguntas fueron la base de la elaboración de un proyecto de investigación que obtuvo subsidio del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe durante los años 2006 y 2007, dirigido por la Prof. Amanda Toubes, como subproyecto del UBACyT marco dirigido por la Dra. Sirvent³⁹. Había llegado a nuestras manos también una investigación de Ferreiro realizada en 1983, indagando las ideas que adultos que nunca habían ido a la escuela poseían en relación al sistema de escritura. En la misma, se detallaba cómo existían similitudes y diferencias entre ambas poblaciones: eran convergentes las hipótesis más avanzadas, pero no se encontraban en adultos las llamadas 'más primitivas'. Asimismo, se enfatizaban los numerosos conocimientos que demostraban poseer las personas adultas, tanto sobre el sistema de escritura como del sistema de numeración.

Nos interesaba conocer el surgimiento de dichas ideas en personas que estuvieran participando en espacios de alfabetización, ya que considerábamos fundamental compartir a futuro con los docentes este conocimiento para que fuera insumo de nuevas prácticas de intervención que respetaran los saberes y procesos constructivos de los jóvenes y adultos. Comenzamos realizando observaciones en espacios educativos de jóvenes y adultos, focalizando en principio en lo que denominamos el 'ambiente pedagógico': la vida cotidiana de las escuelas que daban marco a los procesos de alfabetización. Entre abril y mayo de 2007, a partir del análisis de las observaciones realizadas durante el año 2006 y luego de una supervisión con Emilia Ferreiro, se decidió focalizar el trabajo en cuatro ejes: un foco de acceso a la lectura⁴⁰, un foco de acceso a la escritura mediante el uso de la computadora⁴¹, un foco sobre historias de vida y recorridos por diversos espacios educativos⁴², y el foco analítico – clínico, en el que se inscribió la presente tesis de maestría⁴³. Este foco se

39 El grupo de investigación estuvo constituido además por Paula Topasso, Valeria Buitron, Matías Serrano, Claudia Kaufman, Silvina Cruciani, Agustina Ronzoni, Sol Vigneau y Marta Marucco como especialista de apoyo.

40 A cargo de las Lic. Claudia Kaufmann y Agustina Ronzoni.

41 A cargo de las Lic. Paula Topasso y Silvina Cruciani.

42 A cargo del Lic. Matías Serrano.

43 A mi cargo junto a la Lic. Valeria Buitron.

denominó *Conceptualizaciones de los jóvenes y adultos en relación con el sistema de escritura*. Mantuvimos una reunión con educadores de los centros en los que habíamos realizado las observaciones durante el período anterior y comentamos la posibilidad de realizar las entrevistas clínicas. Ellos no sólo aceptaron, sino que trabajaron con nosotras la revisión del protocolo, previendo dificultades y proponiendo algunos cambios, sobre todo en relación al lenguaje utilizado, para obtener mayores posibilidades de respuesta. Valeria Buitron y yo realizamos en dicho marco las primeras entrevistas como prueba del protocolo y como formación nuestra en la técnica de entrevista clínica. Allí nació entonces el proyecto de tesis de maestría, en el que me propuse conocer las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial. En los seminarios de maestría había entrado en contacto con la Dra. Flora Perelman, a quien le solicité la dirección de la tesis por su conocimiento sobre el dominio lingüístico desde la perspectiva psicogenética. Asimismo, había obtenido una beca de maestría UBACyT cuya dirección estuvo a cargo de la Dra. Sirvent durante los años 2008 a 2010.

El problema de investigación se constituyó en un primer momento por los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las conceptualizaciones que los jóvenes y adultos construyen sobre el sistema de escritura, en contextos de alfabetización inicial? ¿Cómo construyen el sistema de escritura en el aula? ¿Cómo varían dichas conceptualizaciones a lo largo del año ‘escolar’? ¿La progresión evolutiva en las conceptualizaciones de los niños (Ferreiro, 1979 en adelante) es reencontrada en el contexto escolar de jóvenes y adultos, o qué otras formas singulares aparecen? El propósito era realizar un estudio longitudinal que pudiera dar cuenta de los cambios en las conceptualizaciones de los sujetos a lo largo de un período de tiempo, pero la realidad nos impuso la necesidad de modificación de dichos objetivos: de las 20 entrevistas clínicas realizadas, sólo 1 o 2 sujetos permanecía en los espacios educativos tres meses después, lo que constituyó una alarmante evidencia empírica. Se hizo evidente la dificultad de concretar un estudio longitudinal dada la falta de continuidad de los sujetos en los espacios educativos, así como la falta de continuidad de algunos espacios educativos en sí mismos (como los de alfabetización en organizaciones sociales de los que participaban algunos sujetos de la muestra, que finalizaron abruptamente por causas institucionales meses después).

El problema de investigación, entonces, se orientó a: ¿cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial? ¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con la progresión evolutiva encontrada en los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1986; 1994)? ¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con las encontradas en adultos no alfabetizados (Ferreiro y col., 1983)? ¿Cuál es su especificidad?

Aún no habían llegado a mí los antecedentes de Vernon, 1997, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari y Ferreiro, 2007; Molinari, 2007; Ferreiro y Zamudio, 2008; Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2011. Los mismos se fueron incorporando progresivamente al análisis a medida que emergían las primeras categorías e intentábamos comprender los procesos de construcción de la población adulta. Fueron incluyéndose a lo largo del proceso de investigación, frente a la necesidad de nuevas lecturas que permitieran comprender los datos, o por sugerencias de colegas investigadores o investigadores de mayor trayectoria. Así es como fueron incorporados progresivamente a la enunciación final del problema de investigación.

3.4.3. Las grandes dudas iniciales

Ya teníamos el acceso a los espacios educativos dado nuestro trabajo previo, habíamos estado realizando observaciones participantes en las aulas durante dos años, por lo que teníamos terreno avanzado para la implementación de las entrevistas clínicas. Sin embargo, como todo nuevo desafío, surgían dudas y ansiedades en torno a la nueva etapa de trabajo. Los primeros interrogantes que emergieron al comenzar a realizar las entrevistas clínicas fueron: ¿cómo acceder al pensamiento de los adultos con experiencias de exclusión? ¿Cómo indagar a sujetos que están marcados por el fracaso, que siempre han sido evaluados negativamente, que piensan que sus ideas son erróneas? ¿Se animarían a participar de las entrevistas? ¿Serían las entrevistas clínicas instrumentos fértiles para capturar la lógica de pensamiento en esta población? ¿Se podría indagar lo que nos habíamos propuesto indagar?

En mayo de 2009 habíamos realizado con Valeria Buitron las primeras 6 entrevistas, habiéndonos propuesto para dicha fecha la posibilidad de haber realizado 15. Una vez más, el tiempo del terreno imprimía su ritmo, la realidad se nos imponía cruda: sujetos que habíamos detectado en las observaciones como 'potenciales entrevistados' por ser los que aún no habían construido una hipótesis alfabética de escritura, dejaban de concurrir a los espacios educativos. Pablo había hecho sólo primer grado, concurrió unos días al centro educativo y luego dejó. A Cinthia se la veía con muchísimas dificultades de escritura y lectura, su cara de angustia lo demostraba. Yo pensaba: *'ojalá que mañana vuelva'*, pero también dejó de asistir. Ariel vino sólo un día, decía que se sentía encerrado, que quería estar afuera, en la calle. Víctor, quien estaba preso en un centro de detención, fue trasladado sin aviso el mismo día que habíamos acordado para efectuar la entrevista clínica. Los docentes realizaban un trabajo filigranescos, cuerpo a cuerpo para promover la retención, aunque muchas veces no ello daba los resultados esperados. Las frecuentes ausencias y discontinuidades de los estudiantes derrumbaban nuestras previsiones y anticipaciones iniciales. Otro de los problemas

con los que nos encontrábamos era que algunos sujetos pedían participar, y a lo largo de la toma de la entrevista nos dábamos cuenta que ya estaban avanzados en su proceso de alfabetización, por lo que sabíamos que seguramente no serían parte de la muestra. Pero no queríamos negarnos a formular la entrevista, dado que habían pedido participar. Y todo ello implicaba el paso del tiempo.

Las entrevistas que sí habíamos podido realizar nos mostraban que los sujetos valoraban dicho espacio de producción, que de a poco la mayoría se animaba a expresar sus ideas acerca de lo que la escritura representaba, que tal vez sentían que se estaban valorando sus ideas, que las mismas eran realmente importantes para nosotras. También veíamos que muchos sujetos realizaban avances a medida que la entrevista se desarrollaba, que la reflexión sobre sus propias producciones los ayudaba a acercarse a la convencionalidad de la escritura. Estas primeras entrevistas, además, nos permitieron realizar ajustes al protocolo para mejorar indagaciones futuras.

3.4.4. Los primeros análisis

Las primeras entrevistas que comenzaba a releer y a analizar muy preliminarmente promovieron nuevas preguntas en relación a la vinculación de la investigación para la tesis con el proyecto UBACyT marco: ¿cómo se vincula mi objeto con la construcción de demandas por más y mejor educación? Comenzamos a establecer como supuesto de sentido fuerte la relación de la alfabetización con el crecimiento en la posibilidad de tomar conciencia sobre los propios derechos y el poder demandar el seguir aprendiendo. Una buena apropiación del sistema de escritura debería ayudar a objetivar procesos de construcción de aprendizajes, lo que incidiría en la subjetividad del aprendiz, en su visión sobre sí mismo como lector y escritor, sobre su posibilidad de aprender y su derecho a seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Uno de los aspectos que llamaban la atención en las observaciones de aula era cómo la falta de comprensión de las tareas parecía profundizar la visión negativa de sí mismos como aprendices, por lo que volvían a desertar (lo vimos en Pablo y Cinthia), obturándose una vez más la construcción de una demanda por educación. Numerosas situaciones dentro de las aulas daban cuenta de la representación predominante en los alumnos acerca de que si no se copiaba o se hacían cuentas en la escuela, 'no se estaba trabajando'. Comenzamos a pensar que el estudio asociado a copiar del pizarrón o hacer cuentas estaba dificultando el reconocimiento de la reflexión sobre hechos del entorno como una necesidad. Los estudiantes planteaban permanentemente lo que hemos denominado '*situaciones ficticias*' de aprendizaje (Buitron, Cruciani, et.al), en las que buscan actuar de alumnos con lo ya conocido, evitando la dificultad que trae aparejado lo nuevo. Veíamos que la enseñanza y el aprendizaje en el aula muchas veces quedaban atrapadas en '*situaciones paradójicas*': los docentes buscaban

introducir instancias de reflexión, con estrategias diferentes a las tradicionales, pero los estudiantes pedían la copia y el hacer cuentas. La reflexión sobre sucesos del entorno vinculados a cuestiones de poder, ejercicio de derechos, injusticias sociales, era vista por los alumnos muchas veces como 'no trabajo', 'no estudio', 'no escolar'. El haber sido expulsados de la escuela no era cuestionado por ellos, esperando volver a aquella institución que recordaban, y la que debieron dejar por lo que ellos consideraban 'su culpa'. Este modo de reconocerse, desde nuestra perspectiva, es un obstaculizador para la comprensión de que no fueron 'problemas propios' los responsables de la deserción y en consecuencia, se inhibe la posibilidad de reclamarle ello al Estado o a la 'escuela tradicional', como responsables de la exclusión. Estas representaciones como restricción, enmarcando procesos de alfabetización, comenzaron a hacerse visibles, a pensarse, a promover interrogantes.

Frente al comienzo de análisis de las entrevistas clínicas, emergieron nuevas preguntas: ¿cómo analizar los silencios, los 'no sé', 'no puedo'? ¿Son pertinentes las situaciones experimentales que plantea la entrevista? ¿Es muy larga? ¿Nos ven como evaluadoras, a pesar de que nos conocen por haber estado en el aula durante meses? ¿Qué representaremos para los sujetos entrevistados? Aunque habíamos previsto la triangulación metodológica, en un comienzo no teníamos claro cómo se produciría dicha combinación: ¿cómo se relacionan el modo de exploración clínico crítica con el Método Comparativo Constante? ¿El primero para obtener datos sobre las ideas de los sujetos y el segundo para analizar las observaciones de clase? ¿O habría uso de uno en el análisis de los datos obtenidos a través del otro, con posibilidades de enriquecimiento mutuo? ¿Cómo se efectuaría la triangulación prevista? Trabajamos estas preguntas en un seminario metodológico dictado por Sirvent, Rigal y Romanos durante el primer cuatrimestre del año 2009, abriendo la posibilidad de vivenciar las características que asumiría dicha triangulación en el proceso mismo de análisis, para posteriormente poder objetivarlo. Así fue como el capítulo de Decisiones Metodológicas tomó forma prácticamente al final de la escritura de la tesis, objetivando y detallando el proceso de construcción de la evidencia empírica efectivamente realizado. Habíamos previsto un análisis genético de los procesos de cambio conceptual en la población estudiada, pero la deserción de los sujetos impidió la toma progresiva de entrevistas a lo largo de un período de tiempo. Las mismas características de la EDJA en relación a la situación dramática que viven los sujetos y el abandono que sufren por parte de las políticas de Estado fueron moldeando nuestras decisiones metodológicas.

3.4.5. Analogías con propios aprendizajes

Desde mi acercamiento al aprendizaje de un instrumento musical por primera vez, empecé a

vivenciar la propia construcción de un sistema de representación, para el que yo misma me sentía incapaz de aprender. Mi profesor me decía que 'escuchara' o 'viera' el pulso y yo no lo veía, lo que me avergonzaba y acentuaba mi sensación de incapacidad para entender la música. Pensé lo difícil que sería para un joven o adulto 'no ver las letras' allí donde se las estaban marcando, 'no escucharlas' aunque hubiese alguien verbalizando sonidos. Pensé en 'la primacía de las letras': los sujetos intentando mostrar todas las letras que sabían, pero sin tener una idea clara muchas veces de qué estarían representando. Mi profesor me decía muchas veces: “*estás negada a aprender la música, pensás que no vas a poder y eso hace que no puedas. Confiá en que vas a poder*”. Y enseguida yo establecía el paralelo con los sujetos entrevistados, pensando en la fuerte incidencia de las representaciones sobre uno mismo como aprendiz en el propio camino de aprendizaje. En ellos, estas representaciones mucho más poderosas producto de la historia de fracasos.

Una docente de uno de los centros me dijo un día: “*con los chicos la enseñanza es constructivista, pero dicen que en los adultos tiene que ser conductista*”. Y yo me preguntaba ¿por qué? ¿Quiénes 'dicen'? ¿Por qué es tan difícil considerar en las prácticas educativas que toda persona, más allá de su edad, se apropia de los nuevos conocimientos en función de sus esquemas previos, en un proceso de reestructuraciones cognitivas sucesivas? Las mismas entrevistas clínicas daban cuenta de estos procesos constructivos y el avance en las respuestas a medida que avanzaba la entrevista.

3.4.6. Nuevas entrevistas y análisis preliminares

Las relecturas de las entrevistas dieron origen a nuevos aspectos que llamaban la atención, como por ejemplo, las centraciones diferenciadas de algunos adultos en las estrategias de interpretación: si atendían a las letras intentando descifrar, no podían recuperar el sentido del texto, y si daban una respuesta acerca de lo que creían que allí decía, muchas veces dejaban de lado las pistas cualitativas en las que podían apoyarse en los textos. Comenzamos a observar en algunos sujetos diferencias en su rol como escritores y lectores. Cuando escribían recurrían a sus ideas acerca de qué representaban las marcas, pero al leer se colocaban en el rol de 'decodificadores', perdiendo el sentido. Empezamos a pensar que ello podría constituir una marca escolar fuerte, ya que en las aulas predominaba el descifrado como estrategia de asociación fonema-grafema y la sonorización como intervención privilegiada para 'la escucha' e identificación de las letras pertinentes.

En febrero de 2010 nos reunimos con Flora para trabajar sobre los primeros análisis de las entrevistas. Ya aparecía con fuerza en el caso de Reina la irrupción de su historia como marca para los nuevos aprendizajes: la culpa por no saber, la vergüenza que la hizo ocultar a su gente más

cercana que no sabía leer y escribir, todas sus estrategias puestas en juego en la entrevista no reconocidas por ella como conocimientos. Y Yesica diciendo '*tengo problemas de cabeza*', Elías afirmando "*¡no tengo cabeza!*" y Norma contándonos que tenía convulsiones de niña y por eso la enviaron a una escuela especial, historia que su hija estaría repitiendo. Comenzamos a pensar que si estos relatos acerca de la vida de las personas emergían en las entrevistas, teníamos que escucharlos. Nos estaban indicando una marca fuerte al momento de aprender y al momento de alfabetizarse particularmente. Pensando en la escritura como marca simbólica, identitaria, subjetiva, el impacto de la historia de fracaso sería central para dilucidar el aprendizaje del adulto acerca del sistema de escritura, lo que podría estar actuando como restricción.

A la vez, 'recitados escolares' aparecían con fuerza en las entrevistas y dificultaban nuestra comprensión acerca de qué estaban representando las marcas gráficas para algunos sujetos: '*la te con la o: to*', '*la pe con la a: pa*', que no conducían a producciones o interpretaciones que se acercaran a la convencionalidad o que ayudaran a producir mejores escrituras. Se utilizaban como 'clisés', como intentos 'desesperados' de encontrar las letras, pero había una distancia enorme muchas veces entre estos recitados y los textos que se buscaban escribir. A la vez, las observaciones de aula permitían comprender el origen de dichos recitados: estas eran las intervenciones predominantes para la construcción de escrituras.

Comenzamos a pensar que no podíamos separar los modos de conceptualización del sistema de escritura de las marcas de exclusión y de las marcas de enseñanza. Ambas estaban actuando como restricción para el avance conceptual. Me había acercado, a su vez, al concepto de restricción en los seminarios a cargo del Dr. Castorina en la maestría. Desde el enmarcamiento conceptual adoptado para la investigación en relación con la perspectiva crítica de la Psicología Genética, era un concepto clave que enriquecía la mirada acerca del fenómeno estudiado.

Tras un período de análisis profundo por cada sujeto, intentando entender su lógica de pensamiento a través de las diversas tareas propuestas en la entrevista, decidimos que era necesario comenzar a comparar transversalmente dichas tareas en todos los sujetos. La cantidad de material era enorme, y empezamos a pensar también la necesidad de seleccionar qué tomaríamos como muestra para la construcción de la tesis. En principio, la escritura del nombre propio y la situación de escrituras, esta última por ser la más fértil en cuanto a aporte original (ya que en la investigación de 1983 de Ferreiro había sido difícil conseguir escrituras de parte de los sujetos).

A su vez, los nuevos análisis se alimentaron de nuevos antecedentes, de investigadoras que profundizaban las investigaciones de Ferreiro y que podrían aportarme la mirada que necesitaba para interpretar las producciones de mis casos: Vernon, Molinari, Quinteros, Zamudio.

Para principios del año 2011, la tarea fue volver a todas las entrevistas y trabajar particularmente con las situaciones de producción de escrituras y del nombre propio a la luz de las nuevas lecturas. A su vez, registrar todas las dudas para poder supervisar con algunas investigadoras.

3.4.7. Ismael, Graciela, Norma: ¿modalidades de construcción diferentes a las conceptualizaciones de los niños?

Algunos casos podían ser claramente identificados en los niveles de conceptualización encontrados en niños: Jonathan y sus escrituras silábicas estrictas, Orlando y su desorden con pertinencia en escrituras silábico alfabéticas, Wilson y sus escrituras presilábicas, Reina y sus hipótesis silábico alfabéticas, Yesica y Elías con escrituras alfabéticas iniciales. Pero tres casos me tenían sin dormir: Norma, Ismael y Graciela. Me resultaban muy difíciles de comprender, sus verbalizaciones y procedimientos aparecían enmarañados, oscuros, sin regularidades evidentes. Pensé que podían ser casos que mostraran hallazgos no encontrados en niños, pero en supervisiones sucesivas con especialistas como Claudia Molinari y Diana Grunfeld pudimos concluir que modalidades y procedimientos semejantes también se observan en algunos niños. Ellas nos decían que no les sorprendían los datos, que habían visto ese tipo de escrituras en niños. Pero sí asumían que se evidenciaban 'pastiches' y 'nudos' en la modalidad de producción y verbalización de los sujetos. Los mismos niveles de conceptualización, pero entremezclados con procesos diferentes de adquisición. ¿Serían escrituras silábicas iniciales? Ello conjeturamos en un primer momento. El caso de Norma, por su parte, mostraba tan poco compromiso en la explicitación de sus ideas frente al pedido de interpretación de escrituras, que decidimos en un primer momento no incluirlo en la muestra para dicha tarea (producciones escritas), ya que dadas sus escasas verbalizaciones no teníamos material para poder inferir sus razonamientos. Sin embargo, una reunión con Emilia Ferreiro en noviembre de 2011 nos ayudó a tomar algunas decisiones: por un lado, pensar que no todos los casos debían 'etiquetarse' en un nivel de conceptualización si este no era absolutamente claro. En la visión de Ferreiro, ello no favorecía el análisis, sino que lo encorsetaba. Por otro lado, la riqueza de incluirlos y no eliminarlos de la muestra, dado que son ejemplos de modalidades que pueden encontrarse en los espacios de alfabetización. Tras dicha reunión surgió en mí la idea de pensarlos como ejemplos de *'laberintos de escritura'*, lo que justamente podría caracterizar de modo particular algunos procesos de alfabetización en jóvenes y adultos. Este concepto se asumió como emergente, para dar cuenta de lo novedoso en el camino de producción de algunos casos. No es una categoría vinculada a niveles de conceptualización, sino que está vinculada a los procesos que oscurecen la posibilidad de capturar dicha conceptualización. Y ayuda a comprender el entrecruzamiento entre las hebras.

Tal vez en indagaciones futuras estos laberintos puedan ser desanudados con mayor profundidad y claridad.

3.4.8. Los encuentros de reflexión con los educadores

Desde nuestro compromiso y concepción de la investigación, siempre sostuvimos la importancia de llevar adelante sesiones de retroalimentación con los docentes. Las mismas fueron muy bien recibidas en forma explícita, pero por diversos motivos como la falta de maestros, la 'bajada' de capacitaciones en el horario previsto o las dificultades para conservar la sede de funcionamiento de una de las escuelas, debieron suspenderse y no pudieron ser sostenidas en el tiempo. Surgió la pregunta acerca de qué sucede cuando la demanda es del investigador, cómo se genera una demanda en el sujeto implicado en el proceso de investigación cuando la misma no existe desde el inicio. Cómo trabajar con fenómenos que colocan al docente en el lugar de la duda: una maestra dijo en uno de los encuentros que si yo estaba investigando este tema, era *“porque ellos estarían haciendo algo mal”*. ¿Cómo trabajar con los resultados para potenciar las prácticas pedagógicas sin que los docentes se sintieran juzgados en su desempeño? Este es un desafío que queda pendiente para pensar en las próximas instancias de reflexión.

En las sesiones de retroalimentación que se llevaron a cabo surgió muy fuerte la representación de los docentes del sistema de escritura como un código de transcripción, la idea de que enseñando las letras y sus sonidos se favorecía el aprendizaje. Manifestaron dificultades de comprensión de la mirada teórica propuesta, y frente al análisis conjunto de algunos casos, las preguntas acerca de cómo intervenir entonces, la denuncia de la falta de capacitación para ello y la falta de tiempo. Se hizo evidente la necesidad urgente de estrategias de intervención y la distancia existente entre los tiempos de investigación y las necesidades del aula.

Surgieron en mí preguntas en torno a cómo promover el cambio conceptual en los educadores, y cuáles son sus demandas de punto de partida para trabajar a partir de ellas, como desafíos para futuros encuentros.

3.4.9. Mi propio camino de escritura

“No somos los mismos después de una tesis”, decía Paula Carlino en las Segundas Jornadas de Investigadores en Formación que organizamos los investigadores con beca del IICE en Noviembre de 2010. *“Todos entramos en crisis en algún momento”*. Y yo me aliviaba y agradecía, después de

años de trabajo, meses y meses de tratar de entender, nombrar, encontrar palabras que pudieran dar forma a respuestas posibles para mi pregunta de investigación. ¿Serán 'agujeros temporales' los que dan cuenta de las producciones en adultos? ¿Habrá cierta 'atemporalidad en las hipótesis'? Pero no nos convencían estos conceptos ya que no lograban ilustrar con claridad los procesos de pensamiento de los sujetos y la comparación con los hallazgos de las investigaciones en niños. Encontrábamos similitudes pero había casos que no lográbamos terminar de comprender, como los de Graciela, Ismael, Norma. ¿Podré dar respuesta a mis preguntas de investigación? ¿Podré concluir la tesis algún día?, me preguntaba. “*Estás en crisis porque estamos más cerca*”, me tranquilizaba Flora. El propio proceso de escritura fue evidenciando saltos cognitivos en los que los datos empezaban a tomar forma. Comenzamos a vislumbrar la convergencia de las ideas de los jóvenes y adultos con respecto a los niños, pero en algunos casos en un camino laberíntico, con idas y vueltas, cruces producto de la historia y la enseñanza vividas. Había convergencias y diferencias en ambas poblaciones, pero no lograba encontrar un nombre que me satisficiera para dar cuenta de estas diferencias. En septiembre de 2011, en una clase de filosofía hindú en la que participé, el profesor mencionó el mundo de la materia compuesto por tres hebras que conforman una trenza: las '*gunas* de la naturaleza'⁴⁴. En ese momento pensé: “*claro, ¡es una trenza!*”, y se hizo visible para mí esta '*trenza de tres hebras*' como metáfora para pensar los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos, para entrelazar las ideas de marcas de enseñanza y marcas de exclusión restringiendo los niveles de conceptualización, los caminos de construcción del sistema de escritura. A partir de allí comencé a desplegar cada uno de los capítulos de resultados desde esta imagen, que me resultó fértil para ilustrar los hallazgos resultantes del proceso de investigación para la tesis.

La obtención de una beca en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), con sede en México, desde mediados de septiembre hasta mediados de noviembre del presente año, promovió la inmersión profunda en la escritura de la presente tesis, que comenzó a cobrar su forma final. Intercambios con colegas allí y nuevas lecturas profundizaron interrogantes vinculados a la construcción del sistema alfabético de escritura en sujetos con lengua de cuna diferente al español, así como a pensar la historia de la escritura como una historia de procesos de inclusión-exclusión. La reunión ya mencionada con Emilia Ferreiro en dichas tierras permitió compartir el argumento central de la tesis a la luz de la evidencia empírica construida. Su mirada y opinión permitieron tomar las decisiones finales en torno a los aspectos sustantivos del presente trabajo. A ella, mi profundo agradecimiento por ser nutriente de esta tesis.

44 Las mismas hacen referencia a procesos de equilibrio, actividad e inactividad que impregnan todos los elementos de la materia.

SEGUNDA PARTE:
RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo IV

PRIMERA HEBRA: CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA EN JÓVENES Y ADULTOS

Las letras desbordan las manos, se transpiran a través del cuerpo y se conjugan con total desobediencia para hacer nacer una poesía inevitable. Los poemas son inevitables porque una vez que la piel siente y los ojos miran ya no hay opción, toca seguir caminando, toca seguir escribiendo. Y la escritura llega, tal vez, como una forma de digerir el mundo, de absorberlo y expresarlo.

Quién sabe qué es lo que impulsa a las letras a salir.

Será para acompañar los pasos, o para entenderlos, o para...

Y una vez que dejan las manos, el cuerpo que las produjo, esas letras quieren gritar su sentir. El camino invita a soltar la escritura, dejar que se esparza por el viento y las lluvias. Quizás sea una forma de reafirmar las elecciones, de decir “esto soy” y hacer crecer la voz.

(Fragmentos del prólogo de Verónica Gelman a Paisajes de la melancolía de Irak Jozafath)

4.1. Introducción

El presente capítulo se propone exponer los hallazgos encontrados en relación con los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura reconocidos en los sujetos indagados, 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 la lógica de producción de escrituras por parte de los sujetos han sido las siguientes, retomadas de dichos estudios:

a) la escritura y análisis de las partes del nombre propio. Recordemos que a partir de esta situación se trata de conocer la posibilidad que tienen las personas entrevistadas de deducir qué es lo que debe estar escrito en las partes que conforman su nombre (que habitualmente conocen de memoria), lo que ayuda a interpretar su nivel de conceptualización. Se trata de observar cuál es la idea que poseen acerca de lo que representan las partes de una escritura cuyo significado conocen, es decir, cómo conciben la relación entre las letras escritas y la forma oral correspondiente en relación a sus propios nombres.

La posibilidad de poder firmar en nuestras sociedades letradas tiene fuertes incidencias en la construcción identitaria y política de los sujetos jóvenes y adultos con baja o nula escolaridad. Ferreiro ya encontró que hay sujetos adultos que aunque no hayan ido nunca a la escuela, saben firmar o escribir su nombre sin saber casi nada acerca de las letras que escriben, reproduciendo una secuencia de letras sin comprender el modo de composición, al igual que ciertos niños (Ferreiro y col., 1983). De modo inverso, hay otros que no saben escribir su nombre de modo convencional pero tienen un avanzado conocimiento de otros aspectos de la escritura.

En esta situación se le pide al sujeto que escriba su nombre y apellido como sepa. Se le solicita que muestre lo que escribió y luego se trabaja con el tapado de partes de su nombre para la interpretación de los fragmentos visibles. En algunas indagaciones, el procedimiento se realiza dejando visible la primera sílaba, luego la final y en tercer lugar la sílaba intermedia. En otras, se parte de la primera sílaba visible y se destapa progresivamente por fragmentos el resto de la palabra, preguntando al sujeto qué cree que dice en las partes visibles. Las dos tareas apelan a procesos cognitivos diferentes: no es lo mismo ir completando la palabra en forma progresiva a nivel verbal a medida que se deja visible la cadena gráfica, que dar cuenta de lo que dice en cada fragmento mientras el resto de la palabra está oculto, lo que conlleva mayor dificultad. En las entrevistas realizadas, por desconocimiento de esta diferencia producto de la inexperticia inicial, se han tomado los dos tipos de situaciones, generalmente en función de la composición silábica de los nombres. La secuencia utilizada para el tapado de partes en los nombres trisílabos fue: dejar visible la primera

sílaba y luego destapar progresivamente la segunda hasta descubrir por completo la palabra. Para los nombres bisílabos, se dejó visible en un primer momento la sílaba inicial y luego la sílaba final. 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 col., 1983; Vernon, 1991 y Grunfeld y Siro, 1997). Se compararán los resultados de dichos estudios con las respuestas encontradas en la presente indagación.

b) la producción de escrituras. La producción de escrituras en la entrevista clínica nos permitió explorar los distintos niveles de conceptualización que poseen los sujetos 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; Ferreiro, 1994; Vernon, 1991, 1997, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, Ferreiro, 2007; Molinari, 2007; Ferreiro, Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2011, conversación personal).

¿Qué representa la escritura para los sujetos entrevistados? ¿Cómo interpretan sus propias producciones? ¿Qué valores le atribuyen a las grafías que realizan? ¿Sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura remiten a las hipótesis encontradas en niños o cuál es su especificidad? Aquí se trata de jóvenes o adultos que están inmersos en un espacio de alfabetización, han transitado o no algunos años de escuela siendo niños y todos se han desenvuelto en una sociedad letrada desde la infancia.

La situación solicitada consistió en un primer momento en la producción de palabras que conocieran o quisieran escribir: los nombres de sus hijos, de otros familiares, de amigos, elementos de la escuela, o lo que ellos eligieran. Luego, se procedía a la interpretación de la propia producción, se les preguntaba qué habían escrito y se les pedía que mostraran 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. Se les 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 los invitó a escribir como creyeran que fuera. El grupo de palabras dictadas tuvo que ver con el contexto cotidiano de los jóvenes y adultos (por ejemplo, si trabajaban en una panadería, productos vinculados a dicho trabajo, como 'pepa' o 'pan'; o alimentos que se consumen habitualmente, como 'tomate', 'milanesa', etc.). También fueron dictadas palabras que comenzaran como su nombre, para indagar si utilizaban el mismo como referencia.

Hemos intentado, a partir de estas tareas, adentrarnos en el pensamiento de los sujetos, siguiendo

sus procedimientos y verbalizaciones. Aunque cada uno de los entrevistados ha sido 'un mundo' a desentrañar, podemos afirmar que los diversos tipos de respuesta pueden ser interpretados desde niveles e hipótesis que convergen con los encontrados en niños. Sin embargo, a raíz de la ausencia de antecedentes que den cuenta de procedimientos de escritura en jóvenes y adultos en proceso de alfabetización⁴⁵, consideramos que dichos resultados constituyen un aporte central de la presente tesis. Es por eso que hemos decidido presentar los 'caminos de escritura' de cada sujeto y la interpretación que hemos podido hacer de sus procesos de producción, para intentar dilucidar sus caminos cognitivos en dicha construcción. Por otro lado, es este caminar el que puede ser útil para repensar prácticas de intervención en los espacios educativos a futuro. Se describen en primer lugar los ejemplos que hemos podido reconocer como claramente convergentes con los niveles de conceptualización trabajados en las investigaciones antecedentes. Un último apartado describe los casos que hemos denominado ejemplos de '*laberintos de escritura*', en los cuales, a pesar de reencontrarse procedimientos y verbalizaciones hallados en la población infantil, los mismos aparecen tan 'anudados' que no nos permiten identificar claramente un nivel de conceptualización, aunque sí son 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. Para cada sujeto, primero se analiza la escritura del nombre propio, la interpretación de sus partes y luego la producción de escrituras que ha elegido y las que se le ha solicitado. Se irán mencionando en el recorrido de análisis posibles vinculaciones con las hebras restantes, que serán retomadas en los capítulos correspondientes.

Composición de la muestra

En relación a la muestra que ha permitido construir los resultados elaborados en el presente capítulo, se han seleccionado los casos más significativos que han permitido la construcción de la evidencia empírica que pudiera dar respuesta a nuestros interrogantes iniciales. De las 20 entrevistas realizadas, solamente se incluyen en este capítulo los casos que aún no se encontraban en un nivel alfabético avanzado al momento de realizar la toma.

Hemos trabajado con datos de 11 sujetos, hombres y mujeres de entre 14 y 56 años. Procedimos a realizar el análisis de la siguiente manera:

-desde las investigaciones psicogenéticas ya citadas (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Ferreiro y col., 1983, Ferreiro, 1986, 1989, 1994; Vernon, 1997, 2004; Quinteros,

⁴⁵ Recordemos que en la única investigación psicogenética realizada con adultos no alfabetizados prácticamente no fue posible conseguir que produjeran escrituras (Ferreiro y col., 1983)

1997, 2004; Molinari, 2007; Zamudio, 2008; Grunfeld, 2011, conversación personal) se describen los niveles de conceptualización en los que inferimos se encuentra cada sujeto a partir de sus producciones escritas, sus procedimientos de escritura y verbalizaciones que realizan en dichos procedimientos. Recordemos que los antecedentes que constituyen las investigaciones psicogenéticas con la población infantil y la única realizada con población adulta no alfabetizada, han sido la brújula que ha orientado el análisis de los datos que aquí se presentan, en forma comparativa y a través de sucesivas aproximaciones. Dado que existen escasos antecedentes de producciones de jóvenes y adultos en entrevistas clínicas, se ha optado por seguir los 'caminos de escritura' de cada sujeto, transcribiendo amplios fragmentos de las entrevistas, para poder explicitar cómo fuimos interpretando la lógica de producción de cada uno. Dados los límites de extensión de la presente tesis, se han seleccionado ejemplos significativos como fundamento de los resultados a desplegar⁴⁶.

Hemos ordenado cada uno de los ejemplos del nivel más avanzado al menos avanzado, y en último lugar se encuentran los correspondientes a los 'laberintos de escritura'. Todas las ilustraciones de las escrituras realizadas por los sujetos se encuentran en el anexo 5 al final del presente trabajo.

A fines de orientar la lectura, hemos seguido las siguientes pautas de transcripción:

-Las verbalizaciones de los sujetos al denominar letras, sílabas o fonemas se transcriben entre comillas, por ejemplo: *la 'ese', la 'sa', la 'ssss'*.

-Las verbalizaciones sin denominación de letras se transcriben sin entrecomillado, como por ejemplo: *sa...santa...san...*

-La interpretación de las propias escrituras se transcribe entre comillas, como por ejemplo: (pedido de lectura de /CASA/): *'ca'...'sa'*.

-Las escrituras se ubican entre barras, por ejemplo: *escribe /CASA/*, así como la alusión a las letras que se incluyen progresivamente en la cadena gráfica, como por ejemplo: *agrega la letra /A/, aunque menciona 'i'*.

Se ha intentado reproducir lo más fielmente posible el modo de habla de cada sujeto, aunque somos conscientes de que aquí nos enfrentamos con los límites que ofrecen las relaciones entre oralidad y escritura.

⁴⁶ Pueden consultarse los restantes procedimientos y análisis de las escrituras realizadas por los sujetos a lo largo de la entrevista en el Anexo 2 al final del trabajo.

4.2. CAMINOS DE ESCRITURA

A. Ejemplos de escrituras alfabéticas iniciales

Las escrituras son '*alfabéticas*' cuando ya hay un establecimiento de correspondencia sonora fonema-grafema, aunque aún prevalezcan dificultades para la representación de sílabas compuestas. Se ha acuñado el término '*alfabéticas iniciales*' 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) (Molinari y Ferreiro, 2007; Ferreiro y Zamudio, 2008)

A. 1. Yesica (14 años)⁴⁷

He aquí la escritura de su nombre:



Frente al tapado de parte de su nombre y destapado progresivo, Yesica interpreta todas las partes gráficas del nombre correctamente, por procedimientos de lectura. Veamos cómo lo hace:

Yesica (14 años)	
-Si nosotras hacemos así (YE///) ¿Ya dice 'Yesica' o dice otra cosa?	
	-'Ye'.
-¿Y si hacemos así? (YESI//)	
	-'Si'... 'yesi'.
-¿Y si hacemos así? (///CA)	
	-'Ca'.
-¿Y si hacemos así? (//SI//)	
	-Ese... 'si'.

Yesica 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 que siempre coinciden con la sílaba, conservando la sonoridad original. Grunfeld y Siro (1997) han denominado a esta modalidad de respuesta '*emisiones incompletas diferenciadas*'. Yesica ya está en

⁴⁷ En una de las observaciones de aula en la que la docente está escribiendo los nombres del grupo en el pizarrón, Yesica le aclara que su nombre "*va con dos eses*", sin embargo, en la entrevista utiliza una sola.

un nivel avanzado de conceptualización sobre la escritura, realiza escrituras alfabéticas convencionales en forma predominante, y su nombre está constituido por tres sílabas directas simples CV, las que ya interpreta con facilidad. Sin embargo, las escrituras con sílabas complejas le resultan aún difíciles de resolver, por lo que tiende a transformarlas en sílabas directas simples CV. Veamos sus escrituras⁴⁸:

Elige escribir:	
Marta	MARTA
María	MARÍA
Marianela	MARIANELA
Mario	MARIO
Se le pide escribir:	
Manzana	MACANA
Mandarina	MANARINA
Yema	YEMA
La mujer vende una mandarina	LAMOGVE VEDEUNADARINA

Yesica elige escribir el nombre de primos y hermanos y lo hace en forma alfabética convencional. Para cada uno realiza una interpretación también convencional:

-“*Marta...María...Marianela y Mario.*”

Al dictarle la palabra 'manzana' ella escribe /MACANA/, transformando la palabra en trisílaba CV, utilizando la letra /C/ como fonema 'z'. Interpreta frente a nuestro pedido una sílaba oral para cada par de letras escritas:

/MA/ -*Man*,
 /CA/ -*za*,
 /NA/ -*na*.

Lo mismo sucede con la siguiente palabra, 'mandarina', cuya primera sílaba es CVC, para la cual escribe /MANARINA/, volviendo al patrón CV. Luego interpreta:

⁴⁸ La primera columna corresponde a lo dictado por la entrevistadora y la segunda a las escrituras elaboradas por los sujetos.

Yesica, 14 años

MAMARINA

-¿Cómo dice? Mostráenos...	
	-'Ma'...'ma', 'anda', 'ari', 'na'.
-¿Cómo sería? Otra vez...	
	-'Ma'...(MA) 'nda'...(NA) 'ri'...(RI) 'na'. (NA)

Yesica sonoriza la palabra en un primer momento, segmentándola por sílabas, repite la sílaba inicial sin la coda, luego une el núcleo vocálico y la coda de la primera sílaba a la sílaba siguiente ('anda'), verbalización que repite para la siguiente ('ari'), y finaliza con la última sílaba ('na').

Al pedirle un segundo intento de interpretación, adjudica trozos de sonoridad silábicos cada dos letras de la palabra, tomando los fragmentos CV en la escritura. Para la segunda sílaba vuelve a 'arrastrar' la coda, verbalizando 'nda' para el fragmento /NA/. Esto podría tener que ver con la presencia de la letra /N/ al inicio de la sílaba /NA/.

Yesica es de las más avanzadas de la muestra: escribe en forma alfabética inicial, con valor sonoro convencional, enfrentándose aún con las dificultades de escritura de sílabas complejas. Sin embargo, la escritura de la oración la enfrenta a ciertas dificultades, costándole centrarse en cada uno de los significados sin superponer significantes. Para la escritura de 'la mujer vende una mandarina' escribe /LAMOGE VEDEUNADARINA/ sin establecer separaciones en la cadena gráfica. Una vez más omite consonantes en las sílabas complejas CVC (/GE/ para 'jer' de 'mujer' y /VE/ para 'ven' de 'vende') transformando toda la cadena gráfica en CV. Coloca la letra /O/ por la /U/ para 'mujer'. Frente al pedido de interpretación realiza:

/LA/ -La...

/MO/ -mu...

/GE/ -jer...

/VE/ -ve...

/DE/ -nde...

-u....u....ma...

(Para y mira todo lo que escribió)

Vuelve a señalar dos letras CV en la escritura para la interpretación oral por segmentos silábicos. Una vez más desde la oralidad, une la coda de la primera sílaba al comienzo de la segunda, verbalizando una sílaba CCV ('nde' para /DE/). Las hiposegmentaciones que realiza parecen hacerla

'perder' en la cadena gráfica, uniendo la 'na' de /UNA/ a 'mandarina'. Al querer interpretar, entonces, 'una mandarina', se enfrenta con la hiposegmentación y algo la hace detenerse. La invitamos a interpretar nuevamente:

Yesica, 14 años	
<i>-¿Cómo sería, Yesi? Otra vez... ¡está muy bien!</i>	
	<i>-La...ma...mo...jer...ven...de... u...(U/ na...man...(señala /NA/. Duda, se da cuenta que algo falta pero no lo resuelve) da...(DA/ ri...(RI/ na (/NA/ (En voz baja repite 'mandarina')</i>
<i>-¿Ya está? ¿Ahí dice 'La mujer vende una mandarina'?</i>	
	<i>-No sé.</i>
<i>-¿Qué te parece?</i>	
	<i>-Yo digo que sí, pero no sé.</i>
<i>-¿Vos decís que sí pero no sabés? ¿Por qué no sabés?</i>	
	<i>-Porque yo no sé leer ni escribir.</i>

No sabe si adjudicar al primer fragmento /NA/ el sonido 'na' de 'una' o 'man' de 'mandarina'; algo no le cierra pero continúa leyendo las sílabas directas restantes de modo convencional. Aparece la duda y la inhibición frente a la visión fuerte de sí misma como una persona que 'no sabe leer ni escribir'. Aunque sus escrituras ya son alfabéticas, ella no se reconoce como una persona que sabe, que ya conoce muchos aspectos del sistema. Sus escrituras muestran modos de resolución típicos de niños en este nivel de conceptualización (Zamudio, 2008; Ferreiro y Zamudio, 2008)

A.2. Elías (17 años)

Elías también se encuentra en un nivel alfabético inicial de escritura. Ya escribe su nombre de modo convencional:

ELIAS

Su nombre es trisílabo, pero con la complejidad de que un diptongo ha sido quebrado por la tilde,

por lo que la composición silábica es V-CV-VC, lo que no constituye estructuras de las más simples. El tapado de partes del nombre se realiza en este caso dejando visible primero la primera y segunda sílaba, y luego dejando visible la final. Veamos cómo interpreta Elías las diversas fragmentaciones de su nombre:


Elías (16 años)	
-¿Acá dice Elías? (ELIAS)	
	(Asiente con la cabeza)
-¿Y si tapamos así ?(ELI//)	
	-'Eli'.
-Si nosotros tapamos así... (//AS)	
	-No, ahí dice 'al', no, Elías, Elías... (Dice en voz alta su nombre, como intentando reconocer las letras que lo conforman)
-¿Si?	
	-Elías...(otra vez igual, como pensando)
-¿Vos decías que te parecía que decía 'al', por qué?	
	-Elías... 'as', ¿no?
-¿Qué te parece?	
	-'As', algo así (se ríe)
-¿Y por qué te parece que dice 'as'?	
	-Está la 'a' y la 's'.

Elías interpreta la sílaba inicial por procedimiento de lectura y la final por deducción, aunque luego justifica desde la sonoridad convencional de las letras. Al enunciar su nombre y retener la sonoridad final 'as', Elías nos muestra que toma en cuenta la composición lineal de la palabra escrita en relación con la progresión oral. Recurre a la repetición de su nombre en voz alta para relacionar el trozo sonoro final con el final de la cadena gráfica.

Desde los procedimientos de escritura, también se encuentra en un nivel alfabético inicial, realizando transformaciones en las sílabas complejas e hiposegmentaciones. Aquí reproducimos sus escrituras:

Elige escribir:	
A veces	AVECES
“La 12” La barra brava	12 LA VARAS AV
Se le pide escribir:	
Tren	TEL/TELS
Moto	MOTO
Camiones	CAMIONE
Colectivo	COLETIVO
La mujer vende en el tren	LA MUGES BENE LE LO TELS / LA MUGES BENE LE TELS TELS

Elige escribir 'la 12' y 'la barra brava'⁴⁹. He aquí su proceso de producción:

Elías, 17 años	
	
-¿Qué más? Letras, palabras, números... ⁵⁰	
	-Números. (Escribe /12/ y abajo /LA VARA/)
-¿Qué escribiste?	
	- 'La barra'...¿barra, no?
-¿La barra...?	
	-¿Cómo se escribe? Barra, la barra...ah! (Agrega /S/ y queda /LA VARAS/) ¿Ahí, no? la barras...la brava...¡¡oh!!! (Nos mira como pidiendo ayuda) Ehhh...¿cómo? (Lee lo que escribió señalando las sílabas con el lápiz) - 'la' 'ba'...no sé... 'la' 'la barra'... 'brava' ¡Ah! ¿No? ¿Cómo se escribe eso? Ba...rra... ¿bra, no?, ¿cuál era? La... ¡ah! La 'que' de 'queso', ¿no?

49 'La 12' es el nombre que se le da a la barra brava de Boca Juniors, equipo de fútbol argentino.

50 Como mencionamos con el caso de Wilson, este pedido luego fue eliminado de la situación de entrevista, dado que nos dimos cuenta que no tenía sentido preguntar por letras y números sueltos, sí por palabras que conocieran, para que la escritura fuera más contextualizada: el nombre de algún familiar, algo que les gustara, algo que supieran escribir, etc. Elías mismo nos demuestra que aunque le hayamos pedido 'letras y números', su producción incluye a ambos en una construcción con sentido para él: la barra brava de Boca, "la 12".

-La que a vos te parezca...¿cómo te das cuenta?	
	-La bra... (escribe /AV/)

Escribe 'la barra' en forma alfabética⁵¹, agrega la letra /S/, tal vez para ajustarse a su regla acerca de que muchas palabras terminan así. Aunque luego sonoriza 'la barras', ajustándose a la interpretación convencional. Oscila entre verbalizar la frase en su totalidad ('la barra') y fragmentos silábicos ('la' 'ba'...no sé... 'la' 'la barra'), volviendo al inicio. Para la escritura de la palabra 'brava', verbaliza la primera sílaba de la palabra para intentar identificar las letras correspondientes, se pregunta cómo se escribirá 'bra' y pregunta por la 'que' de 'queso', no tenemos indicios de por qué remite a esta denominación silábica, aunque luego no la escribe. Quizás esta idea esté vinculada a que Elías considera que hay una 'presencia faltante', un sonido silábico que no sabe cuál es y recurre al sonido 'que', aunque luego parece dejarlo de lado. O también podría estar refiriéndose a 'que' como el nombre de la letra /Q/.

Verbaliza 'la bra' y escribe /AV/, lo que podría ser una escritura silábica, o bien podría estar centrándose solamente en la sílaba 'bra', identificando las letras /AV/ correspondientes a la verbalización, y tras este análisis intrasilábico dejaría de lado la culminación de la escritura.⁵²

Al preguntarle a Elías cómo toma las decisiones sobre qué letra poner, comienza a realizar verbalizaciones que remiten a nombres de las letras y a trozos silábicos, y luego confiesa que casi nunca escribe en forma autónoma, sino que copia o escribe con ayuda, por lo que le resulta difícil decidir qué letras colocar en una escritura por sí mismo:

Elías, 17 años	
-¿Cómo te das cuenta cuál va?	
	-¡Ah! La 'a', 'a'... la ba rra bra va...la 'be' con la...no se me ocurre nada...
-Cuando querés escribir, ¿cómo lo pensás? ¿cómo te das cuenta cuáles son las letras que van?	
	-No, porque no escribo casi nunca...escribo todo lo que me ponen, me ayudan así...no nada más...
-¿Y ahora que estabas pensando qué escribir, cómo te das cuenta cuáles son las letras que van?	

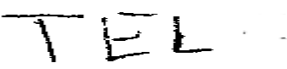
51 Sostenemos que la escritura es alfabética, considerando que aún no tiene la información ortográfica sobre el uso de la doble 'R' entre vocales.

52 Son distintas posibilidades que no podemos aseverar, dado que por un error en la toma no se repreguntó. Hay repreguntas que en ese momento no eran visibles para nosotras como entrevistadoras, y que ahora consideramos sumamente necesarias, tras la vuelta a algunos antecedentes que nos brindaron nueva información.

	-Esto así...lo dejé así...la tenés que combinar las letras...para escribir una palabra...
-¿Y acá qué escribiste?	
	-'La' 'ba'...' 'ba'...' 'la barra'...' 'bra'...' 'la barra' 'bra' 'va' 'bra' 'va'...' (niega con la cabeza)
-¿'La barra brava'?	
	-No entiendo muy bien.
-¿Está? ¿Terminaste?	
	-Sí. (Queda /12 LA VARA AV/)

Elías denuncia los escasos momentos de escritura por sí mismo que posee: *no escribo casi nunca...escribo todo lo que me ponen, me ayudan así...* También nos dice que para escribir una palabra, lo importante es 'combinar las letras', lo que da cuenta de cuál es su representación acerca de lo que implica escribir. Vuelve a silabear intentando interpretar su producción, aunque no está convencido de haber logrado la escritura que quería. Su idea acerca de qué implica la escritura es la combinación de letras. Al intentar interpretar, se pierde en el descifrado, lo que veremos sucede en otros casos también.

Frente al dictado de palabras⁵³, realiza lo siguiente:

Elías, 17 años	
(Para la escritura de 'tren')	
	
<i>Bueno, ahora te vamos a pedir nosotras...te vamos a ir dictando algunas palabras para que vos escribas...como por ejemplo, 'tren'</i>	
	<i>¿Tren? tren, tren (como queriendo reconocer las letras que componen la palabra)...la 'te'... tren, tren... tren... la 'te', la 'e', la 'i', ¿no?</i>
<i>¿A ver? Andá escribiéndola en la hoja...</i>	
	<i>¡Ay! ¡Es muy difícil!</i>
<i>Como a vos te parezca...</i>	
	<i>Tren...tren... ¡ah! tren...(escribe /TEL/) ¡Ahí!</i>

Elías verbaliza varias veces la palabra completa en voz alta para intentar identificar las letras

⁵³ Esta situación de dictado fue modificada posteriormente dadas las complejidades de las palabras seleccionadas, la mayoría con sílabas complejas. Las habíamos elegido porque tenían que ver con el universo cotidiano de los jóvenes de uno de los centros educativos, que pasaban gran parte del día en las estaciones de tren. Lo mismo sucedió con el monosílabo, el orden de dictado fue invertido en las siguientes tomas: dado que es lo más difícil para escribir para los jóvenes y adultos, fue dictado con posterioridad a las palabras bi-tri y tetrasílabas.

pertinentes. Lo primero que reconoce es el ataque consonántico (la 'te') y luego el núcleo vocálico (la 'e'). Se pregunta por la pertinencia de la letra 'i'. Piensa unos segundos, explicita que le resulta una palabra difícil, y luego coloca tres letras para la palabra 'tren', utilizando las letras /T/ y /E/ de modo convencional, y la letra /L/ al final, transformando el ataque compuesto CCVC en CVC.

Elías parece convencido, pero al confrontar la siguiente palabra dictada con esta primera producción, entra en conflicto y la modifica:

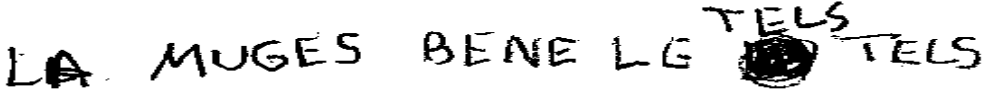
Elías, 17 años	
	T E L S
-¿Moto?	
	-Mo to, ¡ahí está! (Escribe /MOTO/) -¿Ves? ¡Las palabras así cortas me salen!
-Las palabras cortas ¿te...?	
	-Me salen.
-Te salen, ¿por qué? ¿qué te parece?	
	-Si acá ponés la 'a', la 'eme' y la 'a', 'mamá' dice.
-¿Y 'moto' es más corta que 'tren'?	
	-Sí...(mira lo que escribió) ¡No!...(sorprendido)
-¿Cómo te das cuenta?	
	-Tren...¿ahí está bien, no? ¿no? Falta una 'ese'...ahí está. (Agrega /S/ a su escritura anterior de 'tren' y queda /TELS/)
-¿Por qué te parece que falta una 'ese'?	
	-No sé, 'trenes'...¡ah! 'trenes', ¿no? ¿o 'tren'?
- 'Tren'.	
	(Mira y piensa, nos hace un gesto de que no da más)

Las verbalizaciones de Elías son sumamente interesantes ya que nos permiten adentrarnos brevemente en su pensamiento: una palabra bisílaba CV-CV ('moto') se le representa desde la emisión oral como 'más corta' que un monosílabo CCVC ('tren'). Las palabras 'así cortas me salen' rápidamente, como él mismo dice. Al confrontarlo con sus propias escrituras se da cuenta que utilizó menos letras para 'tren' (/TEL/) que para 'moto', coloca entonces la letra /S/ al final, quedándole /TELS/. Podría pensarse que la agrega en función de comodín desde la regla que

conoce: muchas palabras terminan así. Sin embargo, al agregarle esta letra, la asocia al plural de la palabra, enunciando 'trenes', lo que nos indica que conoce el uso de la letra /S/ final correspondiente a la escritura de palabras en plural. El agregado de la letra provoca en él un cambio en la sonoridad al interpretar. Como le recordamos que le pedimos escribir 'tren' y no sabe cómo solucionar el conflicto, nos hace un gesto dando fin a la situación.

Frente al dictado de la palabra 'colectivo' se ríe (como diciendo que 'es fácil') y vuelve a verbalizar por fragmentos silábicos, realizando una escritura alfabética: -¡Ja! 'co' 'le' 'ti' 'ti' 'vo' 'vo' (*Escribe /COLETIVO/*)⁵⁴ Festeja la escritura de esta palabra, que aparentemente le resulta fácil, escribiéndola de corrido.

Veamos qué sucede en la escritura de la oración:

Elías, 17 años	
	
<i>-Y lo último que te vamos a pedir que escribas es 'la mujer vende en el tren'...</i>	
	<i>-La...la... la mu... (escribe /LA MU/) las, la mu je, je... la mujer, jer...jer (escribe /GES/) ven de... vende... (escribe /BENE/) en... lo ... tren... (escribe /LE LO TELS/) (Queda /LA MUGES BENE LE LO TELS/)</i>

Desde su enunciación verbal, recurre al mismo mecanismo de sonorizar la frase por fragmentos silábicos, escribiendo las letras que identifica tras la verbalización. El resultado es una escritura alfabética, utilizando algunas letras sin valor sonoro convencional, como la /S/ en vez de la /R/ para 'mujer' y la /L/ en vez de la /N/ para 'en', que además escribe en orden inverso, recurriendo al patrón CV tanto para 'en' (/LE/) como para 'vende' (/BENE/).

Aunque se le había dictado el artículo 'el', Elías verbaliza 'lo' y escribe según su verbalización en forma convencional. Para la palabra 'tren' recurre a la escritura inicial (/TELS/), haciendo uso del patrón. Ya sabe que los artículos y las preposiciones se escriben y que se debe dejar un espacio entre palabras. Al pedirle que interprete la propia escritura, realiza una lectura convencional, interpretando en plural su escritura /LO/:

⁵⁴ No estamos tomando en cuenta la omisión de la letra 'C' intermedia dado que está presente en una sílaba compleja CVC y para Elías la palabra enunciada es 'coletivo', tal como la escribe.

Elías, 17 años	
-¿Cómo dice? ¿Qué escribiste, Elías?	
	-¿El qué? 'la'... 'la' 'mu' 'jer'... 'mujer', ¿no? 'vende en los tren'
-La mujer vende...	
	-...'en los tren'.
-Y yo te había dicho que escribieras 'la mujer vende en el tren'...	
	-¡Ah! ¿'En el tren'? ¡Ah! Vende en el tren, hay que sacarle eso...'los'.
-¿Qué hay que sacarle?	
	-'Los'.
-¿A ver...?	
	-Esto (señala /LE LO TELS/) ¿No? Vende en...el tren...sacá una goma, lo borrarás y...
-Si querés ponélo arriba...	
	(Tacha /LO/ y escribe arriba /TELS/. Queda /LA MUGES BENE LE TELS TELS/)
-Entonces, ¿ahora cómo dice?	
	- 'La mujer vende en tren'
-'La mujer vende...'	
	-'...en el tren'.

Frente a la toma de conciencia del enunciado solicitado, diferente a su escritura ('el' en vez de 'los'), se da cuenta que debe borrarse la escritura /LO/ que él interpreta 'los'. Tras esta corrección, vuelve a realizar una lectura de la producción, interpretando primero la oración sin el artículo: '*la mujer vende en tren*', y frente a la verbalización de la entrevistadora, modifica su enunciación desde el texto solicitado, sin atender a que le quedó dos veces la misma escritura (/TELS/).

Elías es uno de los sujetos que se encuentra en uno de los niveles más avanzados de la muestra, sosteniendo una hipótesis alfabética de escritura, con las dificultades que trae aparejada la escritura de sílabas complejas. Ya maneja mucha información sobre los aspectos formales del sistema, aunque aún no utiliza todas las letras con valor sonoro convencional.

Nos confiesa que no tiene muchas oportunidades de escribir por sí mismo, y nos parece que ello a lo largo de la entrevista le requiere un enorme esfuerzo cognitivo, dado que por momentos se muestra agotado y nos hace gestos de que no sabe o no da más. Elías no es consciente de todos los recursos que ya posee y de todos los conocimientos que ha construido en relación al sistema de escritura: la


percepción de sí mismo es que 'no tiene cabeza'. Las sílabas directas simples son identificadas con mucha facilidad, pudiendo anticipar y obtener una representación de las letras que debe escribir, pero las sílabas complejas aún no le resultan 'transparentes'; es consciente de la dificultad que conllevan y lo explicita. Es interesante su representación acerca de que las palabras con sílabas CV son 'más cortas' que las que están constituidas por sílabas complejas.

B. Ejemplos de escrituras silábico-alfabéticas

Como ya hemos señalado, se avanza hacia escrituras 'silábico-alfabéticas' cuando se comienza a utilizar un sistema mixto de representación: dentro de la misma palabra puede colocarse una letra para algunas sílabas, y para otras ya rige el principio alfabético.

B.1. Héctor (23 años)

Héctor se encuentra a un paso de la hipótesis alfabética, con una distancia interesante entre su posición como escritor y su concepción de lectura, la que también asocia con descifrado. Ya escribe su nombre de modo convencional, pero para la interpretación de partes recurre primero al descifrado y luego establece una correspondencia convencional entre las partes sonoras y las partes gráficas:

Héctor, 23 años	
	
<i>Si nosotras tapáramos así...¿ahora dice lo mismo, dice otra cosa? (HEC//)</i>	
	<i>No, dice otra cosa: 'hec'... 'dos'... 'co'... no. 'co'... 'so'...no.</i>
<i>¿Cómo es?</i>	
	<i>'Hec'... 'hec'... hector. Pero dice 'hec'.</i>
<i>Dice 'hec'...¿Y si hacemos así? (//TOR)</i>	
	<i>'Tor'... 'hec'... 'ro'... la 'te' con la 'o', 'to'... ¡ay! ¡no me sale!.. 'te', 'o', 'to'... 'to'... 'tor'.</i>
<i>¿Cómo te das cuenta que dice 'tor'?</i>	
	<i>(Silencio)</i>
<i>¿Cómo lo pensás?</i>	
	<i>¿Cómo lo pienso? No sé (se ríe) Soy medio quedado para la lectura, para la lectura soy medio quedado.</i>
<i>¿Por qué 'medio quedado'?</i>	
	<i>Nunca agarré una revista, nada, nunca agarré</i>

	<i>nada pa' leer... si veo un diario intento leer pero no me sale nada, tengo que aprenderme el abecedario, todo.</i>
<i>Pero recién decías 'tor'...</i>	
	<i>'Tor'...</i>
<i>¿Cómo lo pensaste?</i>	
	<i>'Tor'. Porque estaba tapada la 'hache', la 'e' y la 'ce'... estaba 'hector'... 'tor'... estaba destapada la 'te', la 'o' y la 'erre'.</i>

Héctor, a pesar de realizar silabeos no convencionales en un primer momento, interpreta luego por deducción en forma convencional cada fragmento destapado. Aunque pareciera que el descifrado en un principio lo llevara a la imposibilidad de analizar las partes, logra luego realizar interpretaciones pertinentes, las que justifica por denominación del nombre de las letras. Es importante tener en cuenta en este caso también el tipo de estructura de los componentes silábicos de su nombre: CVC-CVC, lo que resulta más complejo de interpretar que las sílabas directas simples CV.

Veamos sus escrituras:

Elige escribir:	
Natalia	NATALIA
136	136
216	216
Empresa	EPRCA
Se le pide escribir:	
Tren	TREN
Auto	AUPO
Moto	MOTO
Camiones	CAMIONE
Colectivo	COLETIBO
La mujer vende en el tren	LA MUGR TREN

Héctor elige escribir el nombre de su novia, Natalia, y lo hace de modo alfabético. Luego escribe los números de dos líneas de colectivo que pasan por su casa, y quiere escribir la palabra 'empresa' pero explicita que le resulta muy difícil:

Héctor, 23 años	
<p>NATALIA 136 216 EMPRESA</p>	
	<p>(Piensa, mira la hoja, escribe /NATALIA/, abajo /136/ y más abajo /216/)</p> <p>¿Cómo se escribe...? ¡No me sale! No me sale...está difícil, quiero poner el nombre de una empresa...</p>
¿Qué querés poner?	
	El nombre, el nombre de la empresa esta de colectivos...no me sale el nombre... es muy difícil...
¿Cómo es el nombre?	
	Dice '216 empresa' nomás, pero no lo puedo, no sé cómo escribir...
Como te parezca...	
	Em pre... em pre... (lo dice como pensando con qué letras va) 'erre', 'e', 'e', 'sa'... em pre sa. ¿Está bien?
	(Escribe /EPRCA/)
Como te salga está bien.	
	No sé que más escribir...
¿Qué escribiste?	
	El nombre de mi novia (señala /NATALIA/) y los dos colectivos que pasan por cerca de mi casa, el 136 y el 216. Después el nombre de mi novia y nada más, no se me...no tengo más para escribir.
¿Y acá escribiste? (/EPRCA/)	
	'Empresa', pero no sé si está bien o no.
¿Cómo te das cuenta para saber si está bien o no algo que escribis?	
	(Piensa) No sé.
¿Cómo vas pensando cómo escribir lo que tenés ganas de escribir?	
	(Piensa) No me imagino cómo puedo escribir, pero para

	<i>eso tengo que aprender el abecedario porque si no, no voy a saber escribir, no voy a poder escribir... escribir y leer, escribir bien las cosas... no sé ni el abecedario sé...</i>
<i>Y una vez que sé el abecedario, ¿cómo sé cuáles de las letras del abecedario van para escribir lo que quiera? Por ejemplo, 'empresa', ¿cómo pensaste cuáles iban?</i>	
	<i>La 'e', la 'pe', la 'erre', la 'ce' y la 'a'.</i>
<i>¿Y cómo te diste cuenta...</i>	
	<i>No sé (se ríe), de la cabeza.</i>
<i>...que eran esas y no otras?</i>	
	<i>Yo quise poner 'empresa de dieciséis' y me salió 'empresa' nomás. No sé si está bien o no.</i>
<i>¿Por qué decís que no te salía?</i>	
	<i>No sé si está bien escrito o mal escrito.</i>
<i>No importa si está bien o mal escrito, lo importante es cómo vos te diste cuenta que necesitabas éstas...</i>	
	<i>¡Ah! Pero, con las vocales y las letras del abecedario: la 'pe', la 'erre', la 'ce' del abecedario y la 'a' del abecedario, o de la vocal también, para escribir.</i>

Héctor realiza dos verbalizaciones silábicas sucesivas de la primera y la segunda sílaba de la palabra 'empresa', identifica algunas letras, las nombra y las escribe, obteniendo una clara escritura silábico-alfabética. No está convencido de la pertinencia de la escritura, pero el descifrado no le permite interpretar y controlar su propia escritura.

Le dictamos una serie de palabras, las cuales escribe en su mayoría en forma alfabética inicial, con omisión de letras en las sílabas complejas, como /COLETIBO/ o /CAMIONE/. Sin embargo, la palabra 'tren', mucho más difícil por su composición CCVC, es escrita de modo convencional. Y la palabra 'auto' le provoca algunas dificultades:


- 'Au'... 'to'... 'o' 'a'... 'o'... 'to'... ¿ahí está bien?

(Escribe /TUPO/ y enseguida tacha la letra /T/ y agrega la letra /A/, quedándole /AUPO/)

No le puse la 'te', la de 'tarea' pero era una 'a': 'auto'.

Reconoce el error inicial, aclarando por denominación del referente que había escrito una letra correspondiente a otra palabra, agrega la vocal pertinente inicial y su producción final es alfabética, utilizando un valor gráfico por otro: la letra /P/ por la /T/. La revisión de su propia escritura lo ayuda a realizar correcciones.

El dictado de la oración le provoca mayores desafíos:

Héctor, 23 años (Para la escritura 'la mujer vende en el tren')	
	
<i>Y ahora te vamos a dictar una oración: 'La mujer vende en el tren'.</i>	
	<i>La... la mu...</i>
<i>'La mujer vende en el tren'.</i>	
	<i>¡Ay! Ahí ya me...yo no puedo escribir así oraciones, ¡así que me dicten!</i>
<i>Dáde, como te salga... yo la digo todas las veces que necesites: 'La mujer vende en el tren'...</i>	
	<i>¡Está mal! mu... (Empieza a escribir algo y tacha)</i>
<i>¿Por qué tachaste?</i>	
	<i>Estaba mal, ¡qué se yo!</i>
<i>¿Por qué estaba mal, por qué te parece?</i>	
	<i>No puedo, digamos, que me estén dictando las cosas... No sé cómo puedo escribir, nada.</i>
<i>Mirá, acá te resultaba difícil y mirá todo lo que escribiste (señala la hoja que escribió)...</i>	
	<i>Para dictarme las letras, es mejor copiarlas del pizarrón que andar preguntando, porque si no, no me salen...</i>
<i>'La mujer vende en el tren'...</i>	
	<i>La... bueno, lo voy a intentar... la... mu... la mu... jer... mu jer. (Escribe /LA MUGR TREN/) ¿Ahora ahí?</i>
<i>'La mujer vende en el tren'...</i>	
	<i>La mujer vende en el tren...</i>
<i>¿Ya está?</i>	
	<i>Mhmm (asiente)</i>
<i>A ver, mostráme, ¿cómo dice?</i>	
	<i>'La mujer'... 'la mujer vende'... no, 've'... 'veerdne...', no: 'la mujer vende en el tren' (dice la frase rápido, como de memoria, señalando el texto en forma continua).</i>
<i>Dice...¿Ya está?</i>	
	<i>(Asiente)</i>


¿Nos lees todas como quedaron?	
	'Tren', 'auto', 'moto', 'camión', 'colectivo', 'la mujer vende en el tren'.

Sus escrituras ya son muy avanzadas, está a un paso de alcanzar un nivel alfabético de escritura. La falta de oportunidades de escritura por sí mismo es fuente de inhibición frente a la propuesta que la entrevista le plantea. Héctor realiza verbalizaciones por fragmentos silábicos y luego una anticipación mental a partir de la cual realiza una escritura continua, produciendo un texto incompleto, omitiendo el verbo, la preposición y el artículo intermedios ('vende en el'). Frente al pedido de interpretación realiza un señalamiento continuo de toda la oración, verbalizando el contenido solicitado a pesar de la incompletud ('la mujer vende en el tren'), sin atender a las palabras faltantes. Esta modalidad pareciera corresponder a una solución de compromiso frente a la dificultad, por ser una tarea que no le resulta familiar y él mismo lo dice: *No puedo, digamos, que me estén dictando las cosas... No sé cómo puedo escribir, nada. Para dictarme las letras, es mejor copiarlas del pizarrón que andar preguntando, porque si no, no me salen...*

Ya veremos en el capítulo 'Marcas de enseñanza' que esta es una modalidad recurrente en los sujetos, producto de la falta de oportunidades de escritura por sí mismos.

B.2. Reina (31 años)

Reina es un claro ejemplo de escrituras silábico-alfabéticas, cuyo proceso evidencia progresos a lo largo de la toma, a raíz del control que realiza de las propias escrituras. Ya escribe su nombre y apellido de modo convencional, aunque su percepción, tal como afirma en la entrevista, es que '*no sabe ni escribir su nombre*'. Al destapar las partes del mismo en forma progresiva, ya comienza a considerar simultáneamente los recortes con respecto su posición en la cadena total, aunque aún no pueda realizar las interpretaciones convencionales:

Reina (31 años)	
	
-Si nosotras hacemos así, hasta acá, ¿ya dice 'Reina' o dice otra cosa? (REI//)	
	-Eh...se... 'erre'...
-¿Qué te parece que dice acá? (el mismo fragmento)	
	-Mmmhhh... 're'... 'e'...

-¿Y si hacemos así? (REIN//)	
	- 'Re'...
-¿Cómo dice? Mostrános con tu dedo...	
	-Ehhh...'de'.
-¿Y si hacemos así (//NA)?	
	-No sé todavía.
-¿Qué te parece que dirá?	
	-Mmmhhh...'ne'.

Reina apela primero a la enunciación del nombre de la letra inicial de su nombre ('erre'), y luego intenta capturar la relación entre la progresión oral y la escritura ('re'). Para ella algo cambia cuando se agrega una parte gráfica: al destaparse una letra más, ya no puede decir lo mismo que antes, por lo que interpreta 'de'. La verbalización silábica 'de' podría cumplir la función de 'comodín' (Quinteros, 1997) que Reina estaría utilizando para poder dar cuenta a nivel oral de una diferencia producto de una mayor presencia en la escritura, aunque aún no pueda realizar la interpretación convencional. Para la interpretación del fragmento final hay mayor ajuste a la convencionalidad, guarda relación con el final sonoro de su nombre, con dificultades de distinción vocálica ('ne' en vez de 'na') que ya veremos mostrará a lo largo de toda la entrevista.

El cuadro siguiente muestra sus producciones:


Elige escribir:	
Escuela	CAU (primer intento, luego borra la /A/ y la /U/) CASA (sabe que no dice 'escuela' y que dice 'casa', pero la modifica al no saber cómo escribir la anterior)
Mariposa ⁵⁵	MARIPOSA
Cuna ⁵⁶	CULA (primer intento) CURA (segundo intento)
Cala	CALA
Se le pide escribir:	
Rata	RAT (primer intento) RATA (agrega la última vocal tras una reflexión)
Regalo	REO (primer intento)

55 Reina pronuncia por momentos 'mareposa' en vez de 'mariposa'

56 Reina pronuncia en todo momento 'cona' en vez de 'cuna'.

	RECO (segundo intento) RECAO (agrega la letra /A/ tras una reflexión producto de la escritura de la oración)
Pan	PAA (primer intento) PAAO (segundo intento)
Mujer	SRA (primer intento) MOQE (segundo intento)
La mujer regala pan	MOQE PAAORECA (primer intento) MOQE RECA PAAO (segundo intento)

Reina elige primero escribir la palabra 'escuela'. Pero frente a la toma de conciencia de la dificultad que dicha escritura le plantea, recurre a la escritura de una palabra que conoce de memoria, por escribirla habitualmente en su cuaderno de clase⁵⁷:

Reina, 31 años (Para la escritura de 'escuela')	
	
	<i>(Escribe /CAU/)</i> <i>-No sé, ¿escuela? Escuela acá...¿primero 'ce' hace 'casa'?</i>
<i>-¿Vos qué querés escribir...?</i>	
	<i>-Escuela.</i>
<i>-Escuela. Y hasta ahí, ¿ya dice escuela o qué dice?</i>	
	<i>-No, dice 'co'...'o'...no. No.</i> <i>(Borra la /U/, escribe /S/, agrega la /A/ y queda /CASA/)</i> <i>¡No sé cómo se escribe!</i>
<i>-¿Y hasta ahí?</i>	
	<i>-No sé: 'la casa'.</i>
<i>-¿Ahí qué dice?</i>	
	<i>-'Casa'.</i>
<i>-Mostrános, ¿cómo dice? Con tu dedo.</i>	
	<i>- 'Ca' (/CA/)...</i> <i>... 'sa' (/SA/).</i>
<i>-Y vos querías escribir...</i>	

⁵⁷ Esta información ha podido constatarse gracias a nuestros registros de observación de aula.

Reina escribe /CAU/ para 'escuela', en forma silábica, utilizando tres letras pertinentes pero en desorden. Al intentar interpretar su propia producción, sonoriza 'co' y toma consciencia de que no sabe cómo se escribe, por lo que borra la letra /U/ y agrega las letras que faltan para formar /CASA/, palabra que sí sabe cómo escribir. Pero no dice que /CASA/ es 'escuela', sino que elige escribir una palabra conocida frente a la angustia que le provoca la escritura de una palabra nueva. Ella quiere mostrar que algo sabe y escribe /CASA/. Al momento de interpretar lo escrito, le adjudica a cada sílaba su valor sonoro convencional: 'ca' (/CA/) 'sa' (/SA/).

Luego escribe /MARIPOSA/⁵⁸ conservando la forma gráfica convencional, aunque duda acerca de su completud: “No sé si dice completo: 'mareposa'...”. Aunque pronuncie 'mareposa', la escritura que realiza respeta la forma convencional. Al preguntarle cómo dice allí, interpreta en un primer momento:

/MA/ -ma...
/RI/ -po ...
/PO/ -sa...
/SA/ -a...

A cada sílaba de la cadena gráfica le adjudica una sílaba oral, pero como se saltea 'ri' en la enunciación y le sobra la sílaba escrita /SA/, alarga el último fono (*ma-po-sa-a*) para que no le queden partes sin interpretar. Frente a la repregunta de la entrevistadora acerca de cómo dice, en un segundo intento señala las primeras 4 letras y le adjudica a cada una una valor silábico:

/M/ -ma...
/A/ -ri...
/R/ -po...
/I/ -sa.

(Le queda POSA sin interpretar)
- 'mariposa'. No sé si dice completo.

Su preocupación por la 'completud' de la cadena gráfica para que 'pueda decir' aparecerá a lo largo de toda la entrevista con mucha fuerza. Su enunciación verbal suele ser silábica, aunque oscila en hacer corresponder a dicha enunciación letras o sílabas de la cadena gráfica; es decir, entre adjudicarle valor silábico a la sílaba o a la letra.

Frente al tapado de partes de la palabra por parte de la entrevistadora, realiza lecturas silábicas de cada fragmento, respetando el orden de enunciación en función de la linealidad de la cadena gráfica (sonoriza una sílaba tras otra a medida que señala las partes de la palabra que van siendo destapadas, tomando dos letras por vez):

58 'Mariposa' también es una palabra que suele escribir en su cuaderno de clase.

(MARI//)

-ma...po... (no señala)
-ma...(señala /MA/)
-re...(señala /RI/)

(MARIPO//)

-Mare po... (señala /PO/)

(MARIPOSA)

-Sa (señala /SA/)

Reina posee numerosos recursos gráficos que despliega a lo largo de la entrevista, formas que conoce de memoria pero que luego le resultan difíciles de interpretar, como sucede con las siguientes palabras que también elige escribir:

Reina, 31 años (Para la escritura de 'cuna')	
	
	(Escribe /CULA/)
-¿Y ahí?	
	-¿Cona? Cona, ¿no? ¿se dice?
-¿Qué querés escribir?	
	-Cona, cona, cona. Cona, para bebé, ¿dice? Conita, para bebés.
-¡Ah! ¡La cunita para bebés! A ver, ¿y cómo escribiste ahí? ¿Cómo dice?	
	-'Co'...'co'...'na'...No, ¿no?
-¿Qué te parece?	
	-¿De 'rata', no? De 'ra'...'rate' falta, ¿no? (Borra la /L/ y escribe /R/, quedando /CURA/) -No...no sé...'con'...dice 'ra'.
-Ajá, ¿con la de 'ra'?	
	-Co...na.¿Con 'o' se hace? Con 'o' siempre, ¿no? (Parecería que quiere poner 'o' donde puso la letra /U/, pero lo deja así)
-¿Cómo te das cuenta?	
	-Y sí, porque 'con', 'co'...'o', me parece. 'Co'...'na'. (Murmura. Hace un guión y escribe /CALA/)
-¿Ahí qué escribiste?	
	-'Cala'. No sé si está bien.
-A ver, ¿cómo dice? Fijáte...	

	-'Ca'...(señala /CA/) 'la'...(señala /LA/) 'ca'...'la'...y ahora...¿'la'? ¿Esta es 'la', no? (señala /LA/) 'Ca'...'la'.
--	---

Reina enuncia 'cona' para 'cuna' y escribe /CULA/ en el primer intento. Utiliza 4 grafías para la palabra y adjudica la letra /C/ inicial, la /U/ siguiente y la /A/ final de modo convencional (escribe la /U/ a pesar de expresar oralmente 'co'). La interpretación que hace al leerla es siempre 'co', al igual que realizó para 'escuela'. No la convence esa letra /U/, pregunta si se hace con 'o', *si siempre es con 'o'*, duda pero no la modifica. Escribe la letra /L/ como /N/ en primer lugar, pero luego duda, la borra y la reemplaza por la letra /R/, diciendo que *falta 'ra' de 'rata' o 'rate'*. Realiza aquí una denominación silábica ligada a un referente para intentar encontrar qué letra corresponde.

Reina enuncia denominaciones por fonemas sólo cuando hace referencia a vocales, pero frente a sonidos consonánticos siempre los une a alguna vocal, realizando denominaciones o verbalizaciones silábicas. Nunca menciona el sonido consonántico como fonema aislado, lo que nos muestra que está en un período de transición entre la hipótesis silábica y la alfabética.

Al preguntarle cómo se da cuenta que debería escribirse con 'o' la palabra 'cuna', enuncia verbalmente fragmentos de la palabra: 'con', 'co', 'o', 'co'...'na'. Otra vez parecen entrar en conflicto su recuerdo de aspectos de la palabra con sus posibilidades de establecer correspondencias entre los sonidos y las grafías, dado que muchas letras no son reconocidas aún por ella de modo convencional. Para interpretar sigue oscilando entre las sílabas o las letras. Al dudar de la escritura que produjo, realiza un guión y escribe una palabra conocida: /CALA/, estrategia que ya había implementado anteriormente frente a la dificultad de escribir 'escuela', reemplazándola por /CASA/. Al pedirle interpretación de lo escrito, vuelve a sonorizar silábicamente cada dos letras de la cadena gráfica. Dos letras parecieran constituir para ella una entidad: *¿Esta es 'la', no?* (al señalar /LA/).

Al dictarle una palabra trisílaba como 'regalo', comienza su producción desde la hipótesis silábica con valor sonoro convencional, aunque la misma reflexión sobre la propia escritura la ayuda a ir avanzando en el agregado o modificación de letras:

Reina, 31 años
(Para la escritura de 'regalo')

RECAO

	<p><i>-Regalo...re...re...ga...o... (Escribe /REO/. Piensa) -¡Ah! ¡No! (Borra /EO/. Se queda pensando. Vuelve a escribir la /E/ y agrega /CO/, quedando /RECO/)</i></p>
<i>-¿Cómo dice?</i>	
	<p><i>-No sé si dirá. 'Re'...(señala /RE/) 'ga'...(señala /CO/) de...¿falta, no? De 'regalo', acá... (Borra la /O/ y pone una /A/, quedando /RECA/)</i></p>

Comienza a interpretar la producción sonorizando silábicamente cada dos letras de la cadena gráfica: 're' para /RE/, 'ga' para /CO/. Se da cuenta de que alguna 'entidad' de 'regalo' falta, por lo que borra la última letra y agrega /A/. La /C/ es utilizada como /G/.

Reina, 31 años	
<i>-¿Hasta ahí ya dice 'regalo'?</i>	
	<p><i>-Dice 're'...'re'...(señala /RE/) 'ga'...(señala /CA/) 'lo'...'¿o'? No sé qué dice bien. (Agrega /O/ y queda /RECAO/)</i></p>
<i>-¿Ahí está?</i>	
	<p><i>-Sí. Gaaalo: 'o'...por lo menos 'o'. Me confundo con... 'o' con 'u'. Con esa también, con esa palabra: 'i'.</i></p>

El análisis sonoro que realiza Reina es por sílabas, y el mismo le va permitiendo reconocer las letras que debe escribir para formar cada una. En la palabra 'regalo' logra una producción casi alfabética, aunque su análisis aún no sea por fonemas. El reanálisis de la palabra le permite añadir letras, logrando producciones más avanzadas. Una vez más aparece aquí la toma de conciencia acerca de la confusión que le provocan las letras /O/ - /U/ y /E/ - /I/. Se evidencia su noción de palabra en referencia a las letras, en este caso la letra /I/.

La escritura del monosílabo le produce conflicto, ya que para ella la idea de cantidad mínima necesaria es muy fuerte, pero el análisis silábico, como puede observarse, también.

Puede anticipar el comienzo de la escritura de modo convencional pero no logra resolver convencionalmente la totalidad:

Reina (31 años)
(Para la escritura de 'pan')

<i>UPAAO</i>	
	<i>-Pan. (Escribe /PA/. Piensa) -Pa...'a' (Murmura. Agrega /A/ y le queda /PAA/ Pa...pa... ¡Ay, no sé! Pan...'a'...¿terminó? Pan...</i>
<i>-¿Hasta ahí qué dice? ¿Ya dice 'pan'...?</i>	
	<i>-Pa...</i>
<i>-¿...o qué dice?</i>	
	<i>-'Pa'...'a'...(señala /PAA/ 'a' nomás, parece que tenía. No sé cuántas palabras tiene de 'pa'. 'Pa'...'a', nada más. (Señala /PAA/)</i>
<i>-¿Qué te parece, que hasta ahí ya dice 'pan'?</i>	
	<i>-No sé.</i>
<i>-¿O todavía no dice?</i>	
	<i>-Parece que sí: pan. Pa...a...termina 'a'...¿'o'?</i>
<i>-¿Qué te parece?</i>	
	<i>-Pan...pan...pa...a...pan...no sé. 'a' nomás termina. (Señala /PAA/)</i>
<i>-¿Hasta ahí ya dice 'pan'?</i>	
	<i>-Sí, para mí que sí, pero no sé.</i>

Para la escritura de la palabra 'pan' coloca en un primer momento dos letras: /PA/. No se convence con dicha escritura ya que es muy corta, por lo que agrega otra letra /A/, lo que tampoco la satisface plenamente, dudando acerca de su completud. Vuelve a aparecer su concepción de palabra como letra: 'no sé cuántas palabras tiene de pa', realizando una denominación silábica. Deja ahí la producción, con tres grafías aunque dudando de si agregar la letra /O/ o no. Al avanzar en la entrevista, frente al pedido de escritura de la oración que incluye la palabra 'pan', ella modifica la escritura del monosílabo, agregando dicha letra:

Reina, 31 años	
	<i>-A ver, sí, acá 'pan'. (Señala /PAA/ Falta parece que para completar también: 'pan'...'pan': 'a', no sé.</i>
<i>-¿Falta para completar?</i>	

	-Sí, parece que sí.
-¿Qué falta?	
	-'Pan'...'a'...'o'? ¿Puede ser? (Agrega /O/ a la escritura inicial de pan, quedando /PAAO/)
-¿Cómo te das cuenta?	
	-Sí sonaba, ahí, terminaba parece: 'o'.
-¿Cómo te diste cuenta que faltaba una 'o'?	
	-Ehh...lo que sonaba.
-¿Lo que sonaba?	
	-Sí.

Si bien Reina verbaliza 'a' como sonido final de 'pan', desde la hipótesis de variación interna no podría agregar otra letra /A/ más a su producción (ya que le quedarían tres letras iguales sucesivas). Agrega la letra /O/, que podría estar funcionando como letra sustituta, como un relleno gráfico que no estaría representando aspectos orales sino de 'formalidad de la escritura' (en este caso, que la cadena gráfica esté compuesta por 4 letras como mínimo, idea que ella sostiene muy fuertemente). Sin embargo, su justificación de dicha letra sí remite a aspectos sonoros: '*es lo que sonaba*'. Podemos plantear como hipótesis que recurre a una letra de su repertorio gráfico, a una de las letras que conoce (y que siempre se pregunta si debe estar presente o no en lo que escribe, es una letra que la confunde, como se ve en los ejemplos anteriores); para completar la palabra, para que no le falte ninguna. Pero justifica desde el valor sonoro, aunque en su verbalización de 'pan' no la incorpore. Lo que Reina estaría mostrando es que ella sabe que las grafías se corresponden con aspectos sonoros del habla (por eso justifica desde lo que 'le sonaba', aunque no sonorice convencionalmente la letra /O/ al enunciar 'pan') y que la escritura requiere de cierta formalidad, como respetar cierta longitud para poder significar, que para ella son 4 grafías como mínimo. Agrega la letra /O/ para alcanzar la completud de la palabra, en función de relleno.

La escritura de la oración implica para Reina, quien como vemos se encuentra en un momento de transición entre la hipótesis silábica estricta y la hipótesis silábico alfabética, una situación de puesta en juego de mecanismos de autorregulación de sus propias producciones. Su procedimiento de escritura nos muestra nuevamente la oscilación que se plantea entre adjudicar valor silábico a la letra o a la sílaba:

Reina, 31 años

(Para la escritura 'la mujer regala pan')

MOJE · PAAORECA

-Bueno, ahora 'La mujer regala pan'.	
	-Mo...mo...mo...¡ay! ¡No sé! (Se agarra la cabeza)
-'La mujer regala pan'.	
	-Mo...
-Como vos sepas, Rei.	
	-Mo... (Murmura) Mo...ehhh...mo...primero mo, ehhhh ¿cómo se hace 'mo'? Mo... (Escribe /SRA/)

Reina parece representarse la palabra oral desde un criterio silábico, para poder proceder al acto de escritura: *primero mo* (ella verbaliza 'mojer' en vez de 'mujer'). El análisis es silábico: *¿cómo se hace 'mo'?*. La escritura /SRA/ inicial seguramente remita nuevamente a formas gráficas que ella conoce, asociando posiblemente 'señora' (habrá visto muchas veces /SRA/ como abreviación) con 'mujer'. Pero al avanzar en la reflexión sobre el modo de producción de la oración solicitada, borra /SRA/ y avanza en su escritura desde aspectos más cercanos a lo convencional:

Reina, 31 años	
-¿Hasta ahí qué dice, qué pusiste? (/SRA/)	
	-Mo...no sé cómo se hace 'mo'. Ehhh, je...je, no sé cómo se hace 'je'.
-Como te salga, como sepas: 'la mujer regala pan'.	
	-Muj... (Mira varios segundos la hoja, murmura.)
-¿Hasta ahí qué dice?	
	-Esta, no sé...mo...jer... (Mira lo que escribió)
-¿Mo...?	
	-Mo...mo, no sé cómo se hace. No, me parece que no es 'je'... 'ese', 'je'...
-¿Hasta ahí qué escribiste?	
	-'Sa'...Pareciera que... no sé, 'mujer', ¿no? Acá dice 'sa'...'po'. (Mira lo que escribió)

-Antes decías 'mo'...¿ahora te parece 'sa'?	
	-Sí, esto no...
-¿Cómo te das cuenta?	
	-Porque es...ehhh...sa...sa...de 'sapo'.
-¿Sa, de sapo?	
	-No sé todavía, no puedo todavía.
-¿Y hay alguna que sepas como escribirla, que hayas escrito antes?	
	-Sí, alguna...sí, eso sí. (Señala la escritura de 'pan': /PAA) ⁵⁹
-¿Y entonces? ¿'La mujer regala pan'?	
	(Borra /SRA/. Vuelve a intentar escribir) -...¿tener que hacer 'mo'? 'mo', no sé cómo se hace 'mo'. ¿De 'mono', debe ser, no? (Escribe /MO/) Mojer...mo.
-'La mujer regala pan'.	
	-Mo...
-¿Hasta ahí ya dice 'mujer'? ¿O qué dice?	
	-'Mo'
-'Mo'...	
	-Je...je...no sé cómo se hace 'je'...
-¿Estará en tu nombre o tu apellido 'je'? ⁶⁰	
	-Je, je... a ver...(mira su apellido, señala la letra /G/ de la escritura realizada) ¿Esta es 'je', no? (Agrega un círculo con un palito en el medio, una especie de /q/, quedando /MOq/) e...je...a ver, je, no sé cómo se hace 'je'...no sé... (Agrega /E/ y le queda /MOqE/)

Reina sabe que para escribir 'mujer' (o 'mojer', como ella dice), debe identificar qué letras debe poner para el trozo sonoro 'mo' y cuáles para 'je'. Cuando interpreta la escritura /SRA/ reconoce las letras /S/ y /A/, interpretando 'sa', que enseguida asocia con 'po', enunciando 'sa'-'po'. Aquí aparecerían las marcas fuertes de la escuela, las palabras que suelen circular en los cuadernos y el armado de las mismas a través de la unión de sílabas. Frente a la pregunta de si alguna de las palabras que escribió antes le sirven para escribir la oración, ella reconoce 'pan', lo que parece

59 Copia la escritura de 'pan' y la modifica, como se relató anteriormente. Por lo tanto, salteamos ese fragmento en la presente transcripción.

60 Reina ha escrito su apellido de modo convencional. La segunda sílaba del mismo es /GE/. No reproduciremos aquí su apellido para resguardar su anonimato.

aliviarla. Borra /SRA/ y continúa reflexionando sobre la escritura de 'mujer'. Al asociar 'mo' con la palabra 'mono', puede escribir la sílaba de modo convencional. Tras escribir /MO/ debe encontrar cómo se escribe 'je', asociando la letra /G/ de su apellido con el valor silábico 'je' (*¿Esta es 'je', no?*). Agrega una /E/, dado que para ella toda consonante parece acompañarse por una vocal desde la formalidad gráfica. Su interpretación retoma una vez más dos letras para cada adjudicación silábica oral:


Reina, 31 años	
<i>-¿Hasta ahí? ¿Ya dice 'mujer', o qué dice?</i>	
	<i>- 'Mo' (señala /MO/) 'je' (señala /qE/)... 'e', ¿'e' termina, no? 'e'.</i>
<i>-'La mujer regala pan'...</i>	
	<i>-(Escribe /PAO/, quedando /MOqE PAO/. Mira la escritura anterior de 'pan' que es /PAAO/, se da cuenta que lleva dos /A/, borra la letra /O/ y agrega /AO/, quedándole /PAAO/)</i>
<i>-¿Entonces, todo junto, cómo dice?</i>	
	<i>- 'Mo'...(/MO/) 'je'...(/qE/) 'pan'...(/PA/) 'ga'...(/AO/) 'pan'...ga'...¿'regala', dice? No sé, ¿qué falta?, falta, parece.</i>

Al aumentar la cadena gráfica, se le dificulta a Reina sostener una misma interpretación. Sí lo hace para 'mujer', pero como ella va adjudicando un sonido silábico cada dos letras, la escritura de /PAAO/ le provoca conflicto, por lo que suma a la interpretación la sílaba oral 'ga' de 'regala' (recordemos que la oración solicitada es 'la mujer regala pan') a los dos últimos caracteres de 'pan' (/AO/). Pero se da cuenta de que allí no dice 'regala' aún, por lo que continúa escribiendo e interpretando:

Reina, 31 años	
<i>-¿Qué te parece que falta?</i>	
	<i>-No sé, a ver...'pa'...(/PA/) 're'...(/AO/) re...re...no sé cuál falta, pero: re...re...pan...pan...re...rega...ga...ga...a... (Escribe /RECA/ y le queda /Moqe PAAORECA/)</i>

Como el sonido inicial de 'regala' es 're', en su segundo intento le adjudica dicho valor a la escritura /AO/, aunque luego escribe de corrido /RECA/ (recordemos que posee el modelo /RECAO/ para 'regalo', que escribió anteriormente).

Pero frente a un nuevo pedido de interpretación de lo escrito, Reina toma conciencia del orden que debe respetar la cadena gráfica en función de la verbalización de la oración y modifica la escritura, reescribiendo la oración:

Reina, 31 años	
	
-¿Hasta ahí ya dice 'la mujer regala pan'?	
	-Parece que sí. 'Mo'...(/MO/) 'jer'...(/qE/) ...gala. ¡Es que la 'a' tenía que ser! 'Mo'...'jer'... ¿acá tenía que ser 'regala', no? (Señala el espacio posterior a /MoqE/)
-Ajá.	
	(Mira lo que escribió, parece desconcertada porque debe agregar algo en el medio)
-¿Querés escribirlo abajo?	
	(Asiente. Escribe /MOqE/) Re... (murmura) (Escribe /RECAPA/. Borra /PA/, deja un espacio y escribe /PAAO/. Queda /MOqE RECA PAAO/)
-¿Cómo dice?	
	-'Mo'...(/MO/) 'jer'...(/qE/) 're'...(/RE/) 'ga'...(/CA/) 'pa'...'pan' (/PAAO/). No sé que falta; algo falta.

Dado que algo 'falta', le sobra la sonorización de la sílaba final de 'regala', por lo que la omite en la enunciación, pasando a adjudicar el significado 'pan' a la escritura patrón /PAAO/, tomándola ahora en su totalidad y no fragmentándola cada dos letras, como realizó para todas las interpretaciones anteriores. Cuando se le pregunta por qué borró /PA/ y dejó un espacio en blanco, justifica el

haberlo hecho porque *'estaba muy apegadito, no se notaba porque se mezclaba, no se podía leer'*. Todo esto da cuenta del enorme conocimiento que Reina posee sobre aspectos del sistema: la existencia de espacios que separan algo que tiene que ver con los significados y el orden de enunciación escrita que se corresponde con el orden en la oralidad.

Reina se maneja fuertemente por criterios formales cuantitativos: necesita por lo menos 4 grafías para construir significado. Oscila entre adjudicar una o dos letras para hacerlas corresponder con la sílaba a nivel oral. Realiza generalmente dobles denominaciones en acción: por sílaba y su referente: *la 'mo' de 'mono', la 'ra' de 'rata', la 'je' de 'mujer'*. Reina se encuentra en un proceso de intento de coordinación entre el análisis silábico oral que realiza y la búsqueda por comprender qué es lo que las grafías están representando, cuáles de las que ya conoce necesita colocar, cuántas poner para que no falte ninguna. En sus interpretaciones orales de lo escrito, aún es fuerte la adjudicación de valor silábico a las letras, y en muchas de sus escrituras espontáneas, utiliza una letra por cada sílaba de la palabra que desea escribir (como veíamos al principio para 'escuela'). La enorme cantidad de palabras que conoce de memoria también entra en juego, sobre todo en los momentos en los que se enfrenta con sus propias dificultades e intenta demostrar lo que sabe. Aún no ha construido la noción de palabra de modo convencional, utilizando dicho concepto para referirse a las letras, aunque sí sabe desde los aspectos formales de la escritura que un espacio debe separar cadenas gráficas con diversos significados. El artículo 'la' de la oración fue omitido, tal vez porque aún para ella este no sea representable desde la escritura.

Es posible que las recurrentes actividades de unir sílabas para armar palabras, así como la experiencia de que en la escuela siempre 'le faltan letras' (lo que se muestra en el capítulo VI: 'marcas de enseñanza'), estén incidiendo en el modo en que Reina concibe el sistema de escritura, sintiendo siempre que 'le faltan' para que su escritura esté completa.

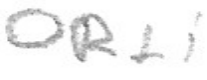
B.3. Orlando (14 años)

Orlando es un ejemplo interesante de un proceso de escritura silábico-alfabético avanzado, con escrituras en desorden con pertinencia. Aún no puede intercalar las letras que reconoce como faltantes al realizar sucesivas verbalizaciones o controlar su escritura, sino que las agrega al final de la cadena gráfica, al igual que realizan los niños (Ferreiro, 2009). Es interesante cómo, a pesar de su nivel avanzado de escritura, no escribe su nombre de modo totalmente convencional:



ORLI

Aunque la escritura de Orlando (/ORLI/) no se corresponda totalmente con la convencional, se ajusta a cierta convencionalidad, ya que los docentes nos comentan que en su casa le dicen 'Orli'. Cuando le preguntamos si allí dice 'Orlando', él responde afirmativamente, por lo que podría haber aprendido a escribir su nombre de esta manera, seguramente de memoria. Escribe su apellido omitiendo la letra final, también guardando cierta convencionalidad. Veamos cómo interpreta el tapado de partes, que en su caso fue realizado visibilizando la primera sílaba y luego la última:

Orlando (14 años)	
	
- ¿Qué dirá?(OR//)	
	-'Ro'
-¿Y si nosotros hacemos así? (///LI) ¿Dirá lo mismo, dirá otra cosa?	
	-Otra cosa...'na'...la 'e' y la 'a'...'li'.

Orlando recurre al descifrado frente al pedido de interpretación, aunque logra dar respuestas vinculadas a la interpretación del inicio y final de su nombre. Ya sabe que si la cadena de grafías sufre algún cambio (por tapado de alguna parte), no puede decir lo mismo que en la totalidad de la cadena gráfica en la que estaría escrito su nombre. Para el primer fragmento realiza una interpretación con valor sonoro convencional, pero cambiando en su enunciación el orden de los caracteres en la escritura ('Ro' por 'Or'), centrándose en los caracteres pero perdiendo el inicio sonoro de su nombre, regularizando al patrón CV la escritura VC. Para el fragmento final, comienza realizando verbalizaciones por sílabas o denominación de letras ('na', 'e', 'a'), hasta interpretar 'li', enunciación que finalmente sí se corresponde con la escritura de modo convencional. No tenemos datos para dar cuenta de por qué habrá mencionado 'na', 'e' o 'a'. Tal vez recuerde que las letras /N/ y /A/ están en su nombre por haberlas visto escritas allí en otras ocasiones. Lo que sí podemos decir es que interpreta un fragmento menor al de su nombre completo para partes de la escritura y que tienen relación con la progresión de su nombre (teniendo en cuenta que le dicen 'Orli') en la emisión oral.

He aquí el resto de sus escrituras:

Elige escribir:

Maxi	MIXA
Karina	KAINA
Se le pide escribir:	
Casa	CAOS
Ortiga	ORATIAG
Milanesa	MIANSA
Pan	PAEA
La mujer hace pan	AUMGE SA PAEA

Orlando elige escribir el nombre de sus hermanos. Primero escribe el nombre 'Maxi' en forma continua. Su producción es alfabética, en desorden con pertinencia: /MIXA/. Interpreta que allí dice 'Masi'⁶¹, señalando la palabra en forma continua. Al escribir 'Karina', realiza verbalizaciones y señalamientos: (*dice para sí*) “Ka...” (*Escribe /KA/ y se detiene. Agrega /I/ y se detiene. Repasa por abajo con el dedo /KA/ y agrega /NA/*) “¿Así, no? ¿Karina?”.

Esta vez, a diferencia de realizar la escritura en una acción única y rápida, como había procedido con el nombre de su hermano, escribe en forma segmentada, verbalizando y escribiendo la sílaba inicial del nombre, deteniéndose a pensar, volviendo a escribir una letra, susurrando la sílaba restante, hasta completar la producción. Realiza un análisis sonoro por segmentos de la palabra para adjudicar las letras que considera deben estar presentes en la escritura del nombre de su hermana, obteniendo una producción silábico-alfabética. Cuando le pedimos que nos muestre cómo dice allí 'Karina', recurre al deletreo: “La 'ka', la 'a', la 'i', la 'ene', la 'a'”. Su justificación está dada por la enunciación del nombre de las letras.

Cuando es el turno de escribir lo que le dictamos, vuelve a recurrir a verbalizaciones para identificar las letras pertinentes. Le pedimos que escriba la palabra 'ortiga', para ver cómo produce una palabra que comienza igual que su nombre. Primero anticipa las letras que llevaría la palabra en forma oral, logrando una primera escritura silábica:

-“la 'o', la 'erre' y la 'a'” y escribe /ORA/.

Al pedirle interpretación de su propia producción, realiza un análisis desde la oralidad, verbalizando por recortes silábicos y enriqueciendo la escritura con las letras faltantes, que agrega al final de la cadena gráfica:

-‘Or’... ¡Ah! La ‘te’ falta...(agrega /T/. Queda /ORAT/)

-Or... ti... la ‘te’ y la ‘i’ (Agrega /I/. Queda /ORATI/)


-Ga (agrega /AG/. Queda /ORATIAG/).

61 Él pronuncia de esta manera.

Orlando realiza un control de su propia escritura, interpreta convencionalmente la primera sílaba (/OR/), se da cuenta a través de la verbalización que falta la letra /T/, realizando una denominación por el nombre de la letra y la agrega al final de la cadena gráfica. Desde la enunciación oral reconoce que para la sílaba 'ti' debe colocar las letras /T/ e /I/, también denominándolas por su nombre, y las agrega. Continúa con la enunciación de la sílaba final y escribe en desorden con pertinencia /AG/ para 'ga'. El resultado es una producción alfabética, nuevamente en desorden con pertinencia. Su atención se centra en las letras que debe llevar la palabra en función del análisis verbal fonético, pero no en el orden de la cadena gráfica en función del orden de enunciación.

Al preguntarle 'cómo dice', vuelve a recurrir a la decodificación de letras para fundamentar: la 'o', la 'erre', la 'a', la 'te', la 'i', 'a'. El pedido de interpretación está asociado para él al descifrado, lo que podría ser una marca del modo de enseñanza en la escuela, como se verá en el capítulo correspondiente.

Para la escritura del monosílabo 'pan' Orlando coloca 4 grafías: denominando por su nombre las dos primeras letras en forma pertinente y luego agregando otras sin verbalizar:

<p>Orlando, 14 años</p> <p>(Para la escritura de 'pan')</p> 	
-Y ahora: pan.	
	-La 'pe' y la 'a'. (Escribe /P/)¿Pan?
-Pan.	
	(Agrega /AEA/. Queda /PAEA/) -¿Así?

Aunque es capaz de anticipar las dos primeras letras para la escritura del monosílabo 'pan' desde su valor sonoro convencional: las letras /P/ y /A/; utiliza 4 letras para su producción final, seguramente en función de la hipótesis de cantidad, agregando las restantes en función de relleno. Cuando le pedimos que nos muestre cómo dice allí 'pan', otra vez enuncia cada letra, deletreando: “la 'pe' y la 'a' y la 'e' y la 'a'.”

Frente al pedido de escritura de la oración 'la mujer hace pan', Orlando realiza una producción silábico-alfabética, escribiendo nuevamente algunas sílabas en desorden con pertinencia:

Orlando, 14 años
(Para la escritura 'la mujer hace pan')

AUMGE SA PAEA

	-¿La mujer...?
-La mujer hace pan.	
	-La 'u', ¿no? (Murmura) ¿La mujer...? (Escribe /AUMGE/) ¿Hace...? (Agrega /SA/)
-La mujer hace pan...	
	-La mujer...hace...pan. (Agrega /PAEA/. Queda /AUMGE SA PAEA/. Me mira como buscando confirmación)

Primero verbaliza 'la mujer', identifica la letra /U/, denominándola por su nombre. Vuelve a repetir para sí 'la mujer' y escribe en forma continua /AUMGE/, en forma silábico-alfabética (la sílaba 'mu' en desorden con pertinencia: /UM/), con valor sonoro convencional. Escribe 'hace' en forma continua, silábica, también en desorden con pertinencia (/SA/). Para 'pan' recurre a su escritura anterior, lo que demuestra estabilidad ya que vuelve al patrón de referencia (/PAEA/).

Frente a nuestro pedido interpreta primero descifrando: La 'a' y la 'u', la 'pe' y la 'ge', la 'ce' y la 'a', la 'pe' y la 'a', la 'e' y la 'a'. Menciona la mayoría de las letras en forma convencional, por deletreo y luego, frente a la repregunta de la entrevistadora acerca de cómo dice, afirma con un señalamiento continuo: *La mujer hace pan.*

Cada vez que se le pide que interprete cómo dice lo que está escribiendo, Orlando recurre a nombrar las letras, a veces respetando el orden en el que aparecen escritas y otras no. Evidentemente el orden

no es un aspecto en el que se esté centrando. La mayoría de sus escrituras son silábico-alfabéticas en desorden con pertinencia. Pareciera centrarse recurrentemente en aspectos intrasilábicos, por eso los agregados son sucesivos, como en la palabra 'ortiga'. Las letras son pertinentes, el orden dentro de la sílaba no es un aspecto de atención para él, así como tampoco el de la posición de las sílabas al interior de una palabra (como es el caso de /SA/ para la escritura del verbo 'hace' en la oración).


En su análisis oral predomina la segmentación silábica, a partir de la cual anticipa las letras que se corresponderían con la palabra que quiere o se le solicita escribir, mayormente denominando el nombre de las letras. En algunos casos las que utiliza poseen valor silábico y en otros alfabético. La 'oralidad verificadora o confirmadora' (Ferreiro, 2009) que promueve el pedido de interpretación de lo escrito le permite 'escuchar' sonidos faltantes que plasma en forma gráfica. Su posición como escritor es diferente a la que adopta como lector: escribe en forma silábico alfabética pero interpreta desde el descifrado, lo que veremos sucede en otros casos también.

C. Ejemplos de escrituras silábicas estrictas

Las escrituras son 'estrictamente *silábicas*' cuando a cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral. La centración puede darse en los núcleos vocálicos o consonánticos, o adjudicarse una letra por sílaba en forma estricta aunque sin valor sonoro convencional.

C.1. Jonathan (17 años)

Jonathan nos ofrece uno de los ejemplos más claros de escritura predominantemente silábica con valor sonoro convencional, es decir, realiza escrituras colocando una letra por cada sílaba, atendiendo predominantemente al núcleo vocálico. Escribe su nombre de modo convencional, ya sabe que en los fragmentos gráficos debe decir algo diferente al nombre completo, pero al no saber exactamente qué es lo que dice cada parte, recurre a los denominados 'cambios fonéticos' (Vernon, 1991) para interpretar:

Jonathan (17 años)	
	
<p>-Si nosotros hacemos así, Jonathan... hasta ahí, ¿ya dice 'Jonathan' o dice otra cosa? (JO//)</p>	

	-'Jon'.
-¿Cómo dice?	
	-'Jon'.
¿Y si hacemos así? (JONA//)	
	-'Jona'.
-¿Cómo sería?	
	-'Jona'.
-¿Y si hacemos así?(//THAN)	
	-Ehhh...'tonatan'.
-¿Cómo dice?	
	-No, 'tonatan' no dice. (Piensa) ¿'tenatan'?...no sé qué dice.
-¿Cómo será?	
	-¿'Tenatan'?
-A ver...mostrános con tu dedo... ¿cómo lo lees?	
	-No sé, si no sé leer.
-Está muy bien, vos decías que ahí dice...	
	-'Jon'...no, 'tenatan'.
-'Tenatan'. ¿Y cómo te das cuenta?	
	-No sé, yo opino lo que dice.

Jonathan toma en cuenta la sonoridad inicial del nombre y aumenta un trozo frente al destapado de la segunda sílaba. También tiene presente la sonoridad final del nombre, aunque no sabe dónde hacer el corte, cómo interpretarla. Pero mantiene siempre la relación progresiva y lineal. Le adjudica a partes de la escritura trozos de sonoridad, mostrando que al aumento de grafías le corresponde un aumento en la sonoridad, en relación con la progresión en la emisión de su nombre a nivel oral. No siempre la interpretación de los recortes se corresponde con la forma estrictamente convencional, aunque es muy aproximada: para la sílaba /JO/ interpreta 'Jon', agregando la 'n' en la verbalización. Pero al descubrirse las dos primeras sílabas sí interpreta de forma convencional: 'jona' para /JONA/. Ya hay un intento explícito de tomar en cuenta la composición lineal de la palabra, adjudicando trozos de sonoridad a los aumentos de grafía. Ya sabe que si la cadena de grafías sufre algún cambio (por tapado de alguna parte o destapado progresivo de partes), no puede decir lo mismo que en la totalidad de la cadena gráfica, en la que sabe que está escrito su nombre. Para la interpretación de la sílaba final /THAN/, recurre al sonido final de su nombre, agregándole

'to' y verbalizando 'tonatan' en un principio. Enseguida se da cuenta que 'tonatan' no dice y lo modifica por 'tenatan'. Jonathan ya establece linealidad entre la oralidad y la escritura, teniendo en cuenta el inicio sonoro de su nombre y también algunos aspectos del final, aunque interprete 'tenatan' para /THAN/. Las sílabas iniciales le resultan más fáciles de interpretar que la final. Para la interpretación del último fragmento sabe que no puede decir lo mismo, que tiene que haber un cambio. Ya no puede decir 'jonathan', pero él dice 'tenatan'. Él sabe que algo es distinto, por lo que tiene que lograr una transformación. Lo que no puede hacer aún es el recorte convencional, pero entonces transforma introduciendo un cambio fonético para salvar el conflicto. Al principio afirma que allí dice 'tonatan', pero no le alcanza esta transformación porque es muy leve, entonces elige 'tenatan', tal vez por la presencia de la letra /T/, a la que esté otorgando valor silábico. Así recurre a un cambio en la sonoridad original de su nombre, un cambio fonético para poder dar cuenta de la transformación a raíz del tapado de partes de la palabra. Recupera la sonoridad final del nombre ('tan') pero le agrega el 'tona' o 'tena', ya que al estar tapado el principio de la cadena gráfica no puede decir 'jon'. Es probable que aquí también interfiera la complejidad de la estructura de la sílaba 'than', compuesta por CCVC, con la presencia además de la letra /H/ que en sí misma es compleja por ser 'muda'.

Jonathan pareciera estar en una transición: él recorta las dos primeras sílabas, pero en la última recurre a una hipótesis anterior: no puede decir lo mismo que en la palabra entera, pero no puede hacer el último recorte que es más complejo, entonces, alguna transformación tiene que haber. Él está buscando una diferencia de sonoridad aunque aún no pueda interpretar convencionalmente la cadena gráfica de la última sílaba de su nombre, y por eso introduce 'tenatan' como interpretación.

A continuación se transcriben las escrituras que produce:

Elige escribir:	
Ana	ANA
Se le pide escribir:	
Tomate	OAE
Banana	ALA
Pera	PA
Pan	A (primer intento) TA (segundo intento)
La mujer	AIO (primer intento) AIE (segundo intento)
Come pera	OPA (primer intento) OEP PA (segundo intento)

En primer lugar, elige escribir 'Ana', quien refiere al nombre de su pareja. Al proponerle que escriba el nombre de su hijo Agustín, nos dice 'que no sabe' y se niega a hacerlo. Cuando se le pregunta si alguna letra de 'Ana' le sirve para escribir 'Agustín', enseguida menciona la letra /A/, diciendo “*pero no sé qué sigue, no tengo ni idea*”. Al preguntarle nuevamente cuál otra le podría servir, señala la letra /N/ en la escritura de /ANA/, la nombra, pero dice que no sabe y se niega a continuar escribiendo.

Obsérvese que ninguna de las secuencias se repite y que casi siempre las letras son pertinentes, con valor sonoro convencional. Para las palabras 'tomate', 'banana' y 'pera' recurre a una letra por sílaba. El dictado de la palabra 'banana' tuvo la intención de indagar si utilizaba la escritura de 'Ana' como apoyo y si le provocaba algún conflicto la presencia de tres vocales iguales. En este caso, su procedimiento también es silábico estricto, pero esta vez utiliza la letra /L/ en lugar de la /N/ (/ALA/ para 'banana'), probablemente para diferenciarla de la escritura /ANA/, desde el sostén de variación interfigural. En los sucesivos intentos de interpretación de las escrituras frente al pedido de la entrevistadora, al pedirle que nos muestre 'cómo dice', se repite una misma modalidad: señalar cada letra, dibujar un arco debajo de cada una con el lápiz, y adjudicarle valor silábico:

/O/ -to

/A/ -ma

/E/ -te

/AL/ -ba

/A/ -na (primer intento)

/A/-ba

/L/ -na

/A/ -na (segundo intento)

Como en el primer intento de la interpretación de la palabra 'banana' aún le sobra un trozo de sonoridad para completar la palabra a nivel oral, en correspondencia con la cantidad de grafías producidas, vuelve a interpretar en una segunda oportunidad cada letra con valor silábico.

Para la interpretación de la palabra 'pera' vuelve a adjudicar a cada letra el valor de sílaba:

/P/ -Pe

/A/ -ra

Jonathan sostiene una hipótesis silábica estricta para las palabras anteriores, aceptando que sólo dos letras son suficientes para la palabra bisílaba como 'pera'. Sin embargo, para la escritura del monosílabo 'pan' surge un conflicto ya que una sola letra no le alcanza, ni tampoco dos, desde la

hipótesis de cantidad mínima:

Jonathan (17 años) (Para la escritura de 'pan')	
	
	(Escribe /A/. Piensa unos segundos) -No, no sé.
-Pan'	
	(Piensa unos segundos. Abajo escribe /TA/) -No sé, no me sale.
-¿Hasta ahí ya dice 'pan' o qué dice?	
	-Pa'.
-Ajá. ¿Y para 'pan'?	
	-No sé, no me sale.
-¿Alguna de las que escribiste antes te sirve para escribir 'pan'?	
	(Piensa unos segundos) -No sé, no me sale.
-¿Cuántas necesitarás para escribir 'pan'?	
	-Tres.
-¿Cómo te das cuenta?	
	-No sé, me imagino.
-Está muy bien, necesitás tres. ¿Cuáles serán esas tres, de 'pan'?	
	(Piensa unos segundos)
-¿Vos acá escribiste cuántas?	
	-Dos.
-Dos. ¿Cuál faltará? ¿Te parece que faltará alguna para que sea 'pan'?	
	(Piensa unos segundos) -No sé, no me sale.

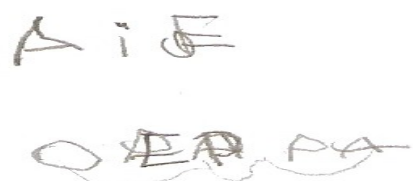
-¿Alguna de 'Jonathan', alguna de 'Ana'...?	
	-No sé porque no sé cómo se escribe 'pan'. Lo único que sé es que me faltan letra.

Jonathan atiende primero al núcleo vocálico y escribe /A/, piensa unos segundos y dice: “no, no sé”. Deja la escritura y abajo escribe /TA/, agregando un sonido consonántico sin valor sonoro convencional, aunque antes había reconocido la letra /P/ para la escritura de la palabra 'pera'. Es posible que a la letra /P/ le adjudique el sonido silábico 'pe', por lo que no le serviría para 'pa'. Vuelve a decir que no sabe, que no le sale. Al preguntarle si hasta ahí ya dice 'pan' o qué dice, él responde 'pa' para /TA/, conservando la sonoridad inicial de 'pan', y realizando un recorte a nivel oral: aún la palabra no está completa. Pero frente a la dificultad de encontrar qué es lo que falta, se inhibe, vuelve a decir que no sabe.

Al preguntarle cuántas cree que necesita para escribir 'pan' puede realizar una anticipación pertinente, quizás guiado por la hipótesis de cantidad mínima, pero no porque esté haciendo un análisis por fonemas. Al preguntarle cómo se da cuenta dice: “no sé, me imagino”. Sabe que hasta ahí escribió dos letras y vuelve a decir que no sabe, que no le sale, que lo único que sabe es que le “faltan”. Sabe que no está completa con dos letras, sosteniendo la hipótesis de cantidad, pero no sabe cómo resolverlo, por lo que la deja de lado.

Cuando sonoriza dos trozos como 'pe'-'ra', acepta colocar una letra para cada uno. Sin embargo, el monosílabo lo conduce a realizar un análisis intrasilábico, para el cual no acepta ni una ni dos letras, sino que la cantidad mínima requerida ahora es tres.

Al proponerle la escritura de la oración 'La mujer come pera', comienza diciendo que no sabe, quedándose en silencio y luego se anima a realizar algunas escrituras, aunque dudando en forma permanente:

<p>Jonathan, 17 años (Para la escritura de 'la mujer come pera')</p> 	
-¿Hay alguna que ya hayas escrito de 'la mujer come pera'?	
	-No...(mira la hoja)...'pera'.

-¿Dónde dice 'pera'?	
	(Señala /PA/)
-Ajá...'la mujer come pera'... ¿Cómo será?	
	(Piensa unos segundos)
-Como te salga, Jonathan...	
	(Piensa unos minutos, mira hacia abajo. Escribe /AIO/ y después una /E/ encima de la /O/, quedándole /AIE/)
-¿Hasta ahí qué escribiste?	
	-Nada, no dice nada.
-Sí! ¿Qué escribiste hasta ahí? ¿Cómo dice?	
	-'La'...
-¿Quieres marcarlo con el lápiz?	
	-¡No dice nada ahí!
-¿Dónde dice 'la'?	
	-No dice.
-¿Qué dice hasta ahí?	
	-No sé qué dice, ahí no dice 'mujer' .
-¿No dice 'mujer'? ¿Cómo te das cuenta?	
	-Sí, por las letras.
-¿Y dice 'la'?	
	-'La'...'i'...'le' dice. 'La'...'i'...'le'. No, no dice 'la mujer'.
-¿No dice 'la mujer'?	
	-No.
-¿Cómo te das cuenta?	
	-Por las letras.
-Ajá...	
	-'La', 'i', 'le' dice.
-¿'La', 'i', 'le'?	
¿Serán algunas de 'mujer': 'la', 'i', 'le'?	
¿Se necesitará alguna de esas para 'mujer'?	
	-La 'a'. Pero no para 'mujer', para 'pera'.

Jonathan comienza a escribir algunas letras para 'la mujer', pero enseguida se inhibe y dice que no sabe cómo hacerlo. Sí sabe que allí no dice 'mujer', justificándolo desde las letras, que no son para él las que corresponderían al modo convencional. Al interpretar, adjudica valor silábico a las

letras /A/ y /E/, agregándoles el sonido inicial consonántico de la letra /L/ (interpreta 'la' para /A/ y 'le' para /E/). La letra /I/ es interpretada vocálicamente. Podemos formular como hipótesis que tal vez intentó escribir /A/ para la palabra 'la' e /IE/ para la palabra 'mujer' en forma silábica, aunque al colocarse en posición de lector estas escrituras no lo convencen, afirma que esas letras no son las de 'la mujer', aunque nos muestra lo que sí sabe: que la letra /A/ es pertinente para la palabra 'pera'. Señala esta última palabra, volviendo al patrón de la escritura 'pera' ya escrito anteriormente para la oración propuesta (/PA/). Ello nos muestra que sus escrituras poseen cierta estabilidad.

Continuamos preguntándole:

-Para 'pera'... ¿Y para 'come'?	
'La mujer come (resalta 'come') pera'...	
	(Piensa, mira para abajo)
-'Come pera'...	
¿Cómo se escribirá 'come pera'...?	
	(Silencio)
-Como puedas...	
	(Silencio. Tras unos segundos escribe abajo: /OP/. Sobre la /P/ escribe una /E/ y agrega una /A/. Arriba de la /A/ escribe una /P/, otra /P/ y una /A/. Le queda /OEP PA/)
-¿Ajá? ¿Cómo dice?	
	-No sé qué dice.
-A ver, mostrános qué escribiste...	
	-'Co'...'me'...
-¿Ajá?	
	-'Co'...'me'...'pe'...acá dice 'pera' (señala /PA/).
-Ajá. ¿Entonces? Dice todo junto...	
	(Va haciendo los arcos con el lápiz) -'Co', (O) 'me', (E) 'pe'...(P) 'ra'. (PA)


Cuando Jonathan corrige sus propias escrituras escribiendo letras arriba de las anteriores, nos está mostrando que está haciendo un camino de relectura de lo que escribió. Su escaso repertorio de letras, sumado a la inhibición que le produce la toma de consciencia de sus dificultades, parecieran paralizarlo a la hora de escribir según sus hipótesis más genuinas. Sin embargo, salvo algunas excepciones para las que señala dos letras y les adjudica valor de sílaba, parece sostener

fuertemente la idea de que cada letra posee valor silábico. Aunque acepta escrituras de dos letras como 'pera' o 'come', el monosílabo no lo deja tranquilo, sosteniendo que 'faltan letras', aunque no sepa cuáles. La escritura de la oración le resulta muy difícil, dado que debe trabajar con mayor cantidad de sílabas, lo que agudiza su inhibición. Sin embargo, logra una escritura de partes de la oración en forma silábica, sostiene el patrón de la escritura de la palabra 'pera' e interpreta nuevamente sostenido por los 'arcos' que realiza con el lápiz, realizando un análisis silábico casi para todas las letras:

/O/ -Co
 /E/ -me
 /P/ -pe
 /PA/ -ra

C.2. Claudia (32 años):

Las escrituras y procedimientos que realiza Claudia no son tan 'transparentes' como los de Jonathan, pero sus verbalizaciones nos permiten ubicarla en un nivel silábico. También sabe escribir su nombre de modo convencional y lo hace con letra cursiva. Pero es un claro ejemplo de cómo el descifrado al querer interpretar las partes obtura las posibilidades de dar sentido: frente al pedido de análisis de fragmentos se centra fuertemente en la decodificación para la interpretación de las partes. Veamos cómo interpreta:

Claudia (32 años)	
	
-¿Qué te parece que dirá? (CLAU///)	
	-Esta letra así más o menos yo no la sé... Esta es la 'e' (/l/) y esta es la 'a' (/a/)...
-¿Qué te parece que dirá?	
	-'La', ¿puede ser?
-¿A vos qué te parece?	
	(Piensa unos segundos) Esa letra, no sé, yo no la sé. (Mira el fragmento y señala las letras /l/ y /a/) -la 'e', la 'a'...
-(Destapa el nombre) ¿Acá decía...?	
	-Claudia.

-¿Y así, entonces, si tapamos? (CLAU///)	
	-'La'.
-¿Y si hacemos así? (///DIA)	
	-Esta es la 'de'. La 'de' y la 'i' y la 'a'.
-¿Qué te parece que dirá ahí?	
	-La 'a'.

Claudia comienza interpretando desde la denominación de letras que reconoce para luego dar una interpretación silábica vinculada al inicio sonoro del nombre, excluyendo la letra /C/ inicial y la letra /U/, transformándola en sílaba directa simple, realizando un cambio fonético por omisión de fonos en función de las letras que identifica: 'la'. Dado que ella escribe en letra cursiva, es probable que confunda la letra 'e' con la 'l', y aunque denomine a esta última como 'e' su interpretación es 'la', conservando parte de la sonoridad inicial de su nombre. Para el primer fragmento logra esbozar una respuesta aproximada acerca de 'cómo dice', pero para el restante recurre a identificar y mencionar el nombre de las letras, diciendo finalmente que le parece que allí dice *la 'a'*. Tal vez aquí esté jugando una de las marcas fuertes de la escuela: el descifrado que limita la posibilidad de dar sentido, de decir qué cree el sujeto que allí dice. Se enuncian las letras que se reconocen, perdiéndose el referente sonoro del texto, palabra que ella conoce a nivel oral, para poder adjudicar sentido o establecer relación parte-todo. Le resulta difícil en esta situación tratar de hipotetizar acerca de qué dice en cada fragmento, por lo que podemos ubicarla en este nivel ya que frente a recortes de la cadena gráfica adjudica fragmentos menores de sonoridad, aunque se queda centrada en el descifrado.

Veamos sus escrituras:

Elige escribir (siempre en letra cursiva, minúscula):	
Mamá	mamá
Papá	papá
Se le pide escribir (sigue utilizando letra cursiva, minúscula):	
Héctor	lo ⁶²
Brian	a ⁶³
Nahuel	⁶⁴

62 Sabe que allí no está el nombre completo, intenta escribir algunas de las letras pertinentes.

63 Idem 22.

64 Idem 22.

Puré	pee
Pepa	papa
Tomate	ont
Pan	aan
La mujer hace pan	aua

Claudia elige escribir palabras que conoce de memoria: 'mamá' y 'papá'. Lo hace en forma continua, en letra cursiva:

Claudia, 32 años	
-¿Acá escribiste...? (/mamá/)	
	-Ahí dice 'mamá'.
-Si tuvieras que señalar con el lápiz o con el dedo dónde dice 'mamá', ¿cómo señalarías?	
	-Porque tiene el acento en la 'a'. Tiene un puntito en la 'a'. No sé si está bien.
-Si tuvieras que mostrarnos así con el dedo cómo dice 'mamá', ¿cómo dice 'mamá' ahí?	
	-Esta (señala toda la palabra desde un extremo).
-¿Y 'papá'?	
	-Ésta (señala toda la palabra desde un extremo). Lleva el acento. Arriba llevan el acento.

Cuando se le pregunta qué escribió, señala de corrido ambas palabras y afirma respectivamente: "Acá 'mamá' y acá 'papá'." A lo largo de la entrevista nos cuenta que dichas palabras son las que aprendió de niña en la escuela, junto con otras como 'uva' y 'pera'. Es interesante cómo ella, frente a la dificultad de mostrar cómo dice 'mamá', de interpretar las partes del texto, recurre a contarnos lo que sí sabe: los aspectos formales del sistema. Tiene información sobre aspectos ortográficos como la tilde, la que ubica en ambas escrituras, pero aún no le asigna un papel vinculado a la intensidad acentual.

La invitamos a escribir el nombre de sus hijos, pero nos dice que no sabe cómo hacerlo: "Ah, pero yo no lo sé escribir. Está Brian, está Héctor, pero más o menos no sé escribir." Se la anima a que lo haga como le salga, se le pregunta si recuerda alguna letra de sus nombres y se anima a escribir algunas:

-Héctor. Puedo hacer una 'e'. (Escribe /lo/): atendiendo al núcleo vocálico de la primera sílaba, realizando una emisión fónica pertinente y dos grafías que no se corresponden con su emisión

verbal (aunque quizás recuerde algún aspecto gráfico del nombre).


-(Escribe la letra /a/ para 'Brian') Brian. Esa era una 'a'...'bra-ian'. Sí, una 'a' puede ser: centrándose nuevamente en una de las vocales, esta vez con pertinencia entre la emisión y la grafía.

-(Escribe la letra /l/ para 'Nahuel') Esa es una 'e'. El nombre del nombre de mi nene es Nahuel. Es una 'e'. No sé si va con la 'e': centrándose una vez más en el núcleo vocálico, realizando una emisión pertinente y colocando una letra similar en su forma gráfica.

Le dictamos como primera palabra 'puré', para ver si establece relación con el inicio sonoro de 'papá', la palabra que ella eligió escribir al comienzo y que conoce de memoria. Se centra primero en el sonido final de la palabra y dice: *"Puré empieza con la 'e'"*. Escribe la letra /E/ en cursiva. Enseguida se retracta: *"No, puré no empieza con la 'e'. Puré no empieza con la 'e'."*

Al preguntarle cómo se da cuenta, justifica realizando una denominación silábica: *"Porque empieza con la 'pu', de 'puré'...'Pu'... Pero yo esa letra no la sé"*. Para 'pu' estaría pensando en la existencia de una letra que se correspondería a un sonido silábico. Cuando se le pregunta si 'la de pu' estará en alguna otra que haya escrito antes, señala la letra /P/ de la escritura /papá/, vinculando los sonidos iniciales de ambas palabras, y dice: *es esa letra. Esta es la de 'papá'*. Al preguntarle nuevamente cómo se dio cuenta, ella dice *"un poco adivinar"*, lo que nos muestra la poca confianza que tiene en su propio proceso reflexivo y en sus conocimientos.

Continúa con la escritura de la palabra 'puré', agrega la letra /P/ delante de la /E/ y queda /PE/, siempre en cursiva. Al preguntarle cómo dice hasta ahí, menciona ambas letras y luego 'las une', (mismo procedimiento realizado por Ismael) interpretando la sílaba de modo convencional:

Claudia, 32 años (Para la escritura de 'puré')	
	
<i>-Mostráme, ¿cómo dice?</i>	
	<i>-La 'pe' con la 'e'.(/PE/)</i>
<i>-¿La 'pe' con la 'e'...?</i>	
	<i>- 'Pe'. (Mira y piensa) ¿Faltan dos letras más, no?</i>
<i>-¿Cómo te das cuenta?</i>	
	<i>-Porque son dos letras.</i>
<i>-Faltan dos letras más.¿Cómo lo pensaste?</i>	
	<i>-Porque sólo dos letras no puede decir.</i>

-¿Dos letras no puede decir?	
	(Silencio)
-¿Cuántas letras se necesitan para que diga algo?	
	-Dos.
-Recién decías que con dos no puede decir...	
	(Silencio, piensa por más de un minuto) -Dos letras.
-¿Cómo?	
	-Dos letras.
-¿Dos letras?	
	-Pu ré.


Claudia podría haberse conformado con la escritura silábica /PE/ para 'puré'. Sin embargo, nos muestra que sabe que la unión de dos letras forma un sonido silábico (*la 'pe con la e: pe'*), y a la vez la hipótesis de cantidad aparece con fuerza: para ella dos letras solas 'no pueden decir'. Desde su verbalización realiza una anticipación silábica, identifica dos fragmentos silábicos: 'pu' y 'ré', que ella asocia con 'dos letras'. Como para ella aún no están claras las unidades de análisis (qué representan esas marcas), esta situación la perturba, ya que desde la hipótesis de cantidad, la escritura le provoca conflicto. Desde la forma gráfica, para ella dos letras 'no pueden decir' pero a la vez afirma que necesita '*dos letras: pu ré'*', porque desde la sonoridad los fragmentos sonoros para ella son dos: el análisis oral es silábico, aún no puede aislar los sonidos al interior de la sílaba desde la oralidad. Por lo tanto, estarían entrando en contradicción la forma gráfica que ella identifica como correcta (la cadena gráfica debe poseer más de dos marcas), con los sonidos que ella identifica desde la oralidad, que son silábicos y estarían representados por una letra cada uno. A su vez, también entra en juego su saber acerca de que dos letras 'juntas' forman un sonido silábico (*'pe' con la 'e': 'pe'*). Veamos cómo lo resuelve:

Claudia, 32 años	
-Mostráme, ¿cómo dice? (/PE/)	
	-Puré. Pu ré...la 'pe' con la 'e'... 'pe'.
-La 'pe' con la 'e', 'pe'...	
	(Mira la hoja y piensa) -Falta otra letra más.
-¿Falta otra letra más? ¿Cuál será?	
	-La 'e' puede ser.

-¿La 'e'? ¿Cómo sería? ¿Por qué lo decís?	
	-Porque la 'pe' con la 'e', 'pe'.
-Puré...	
	-La 'e'. Otra 'e' más. Así. (Agrega otra /E/ y queda /PEE/)
-¿Y ahí cómo dice?	
	- 'Pu' (señala la letra /P/)... 'puré' (señala el resto en forma continua).

La solución que encuentra Claudia para cumplir con la condición de cantidad mínima necesaria para que el texto sea legible desde la forma gráfica es agregar otra letra más, que podría cumplir la función de relleno. Elige repetir la letra /E/ y justifica desde lo que conoce: la 'pe' con la 'e', 'pe'. Claudia sabe que alguna letra le falta pero no sabe cuál, por lo que vuelve a repetir la que conoce para cumplir con la forma gráfica. Al interpretar la escritura, como aún no sabe qué valor adjudicar a cada parte, otorga valor silábico a la letra /P/ inicial, que para ella estaría representando la sílaba 'pu' y luego completa la palabra con un señalamiento continuo.

La siguiente palabra que se le dicta es 'pepa', ya que es una galletita que suelen elaborar y vender en la panadería. Posibilita además ver si se apoya en las escrituras anteriores para este nuevo texto, si aparece estabilidad en su producción. Veamos cuál es su procedimiento:

Claudia, 32 años	
(Para la escritura de 'pepa')	
	
	- 'Pe'... 'pe'... 'pe' (Piensa y murmura. Escribe /pa/)
-Mostráme cómo dice.	
	- 'Pe'.... la 'e'... la 'pe' y la 'a': 'pe'.
-¿Cómo dice?	
	-La 'pe' y la 'a'.
-¿La 'pe' y la 'a'...?	
	-La 'pe' y la 'a': 'pe'. (Piensa) No: 'pa'.
-¿Y vos querías escribir...?	
	- 'pepa'.


-Pepa.	
	- 'pe' 'pa'...esta es una 'a'. (Murmura) 'pe'... la 'pe' con la 'e': 'pe'.
-¿Entonces? ¿La 'pe' con la 'e': 'pe'...?	
	-Pa...pepa... otra 'pe'. (Agrega otra 'p' y queda /pap/, murmura) -Pepa...
-¿Ahí qué dice?	
	- 'Pe'... la 'pe' con la 'e': 'pe'... 'pe'... la 'pe' con la 'a': 'pa'. Esto es una 'pe'... ¡ay! no sé.
-¿Ahí dice 'pepa'?	
	-Para mí no.
-¿Por qué no?	
	-Porque le faltan letras: pe pa... le faltan. Pe pa...la 'a'. (Agrega una 'a' y queda /papa/. Se queda pensando)

Para proceder a la escritura de la palabra 'pepa', verbaliza el sonido inicial, oraliza silábicamente y coloca dos letras para el segmento 'pe': /pa/. Aunque anteriormente ella nos demostró que sabe que las letras 'p' y 'e' forman 'pe', aquí coloca una letra diferente, que puede tener varias razones posibles: que esté asegurando la diferenciación interfigural en relación a la escritura anterior, o que esta sea una primera escritura silábica estricta, y luego desde la hipótesis de cantidad o un análisis intrasilábico vaya agregando grafías.

Al repasar la propia escritura, en un principio reconoce convencionalmente las letras /P/ y /A/, pero les adjudica el sonido 'pe'. Tras unos minutos piensa y se corrige, adjudicando valor sonoro convencional: 'pa'. Verbaliza la palabra segmentándola oralmente en sílabas y reconoce que falta otra letra /P/, agregándola. Pero vuelve a jugar la hipótesis de cantidad: 'le faltan', por lo que agrega otra letra /A/. Ella sabe que la 'p' con la 'e' forma 'pe' y la 'p' con la 'a' forma 'pa', pero no puede aún articular ambas para ajustarse a la escritura convencional. Realiza el análisis por trozos de sonoridad, sumando grafías, pero sin poder interpretar luego la totalidad de la cadena gráfica. La producción final es la misma escritura que realizó para 'papá' pero sin la tilde, lo que no le produce ninguna perturbación aparente. Su producción final es de 4 grafías, bastante cercana a la convencionalidad. Sin embargo, el procedimiento que Claudia realiza se caracteriza por verbalizar por trozos silábicos ('pe', la 'pe' y la 'a'), tratar de encontrar sus letras desde su conocimiento de que la 'pe' con la 'a' es 'pa', y llegar a una cantidad mínima que permita conformar un texto legible, por

eso agrega la última letra /A/. Pero aún no está realizando un análisis por fonemas. Está tan centrada en encontrar las letras pertinentes, que no atiende a la necesidad de variación interfigural entre ambas escrituras /papa/.

Veamos qué le sucede con la escritura del monosílabo 'pan':

Claudia, 32 años (Para la escritura de 'pan')	
	
	<i>-Pan, pan, pan (la repite varias veces en voz baja. Escribe /a/)</i> <i>¿Puede ser ésta?</i>
<i>-¿Por qué te parece?</i>	
	<i>-La de 'pan'...</i>
<i>-Lo que a vos te parezca...</i>	
	<i>-Son dos 'a'.</i> <i>(Sigue pensando. Murmura varias veces la palabra 'pan'. Agrega otra /a/)</i> <i>Estas son dos 'a'.</i>
<i>-Mmmm (asiente)</i>	
	<i>-¿Una 'ene', puede ser?</i>
<i>-¿A ver?</i>	
	<i>(Agrega /n/ y queda /aan/)</i>
<i>-¿Ya está? ¿Para vos ya está?</i>	
	<i>(Asiente)</i>

Claudia atiende al núcleo vocálico del monosílabo 'pan' y coloca la letra /a/. Como una sola no puede decir por hipótesis de cantidad, agrega otra letra /a/, mecanismo que ya ha utilizado para la escritura de 'puré' (/pee/). Luego reconoce la consonante en posición coda de modo convencional. Adjudica las dos letras finales de la palabra 'pan' de modo pertinente, y aunque ya nos demostró anteriormente que conoce la letra /P/ y su valor sonoro convencional, no la utiliza para la escritura de esta palabra, eligiendo colocar dos letras iguales (/aa/), para cumplir con la cantidad necesaria de grafías que ella considera debe tener como mínimo una palabra, pero sin que juegue aquí la hipótesis de variedad intrafigural.

La escritura del monosílabo no le produce conflicto, el que sí se desata frente al pedido de escritura

de la oración. Parece paralizarse frente al desconocimiento de las letras que necesita, manifestando que se siente 'perdida':

Claudia, 32 años (Para la escritura de 'la mujer hace pan')	
-Bueno, y ahora te vamos a dictar una oración: la mujer hace pan.	
	(Piensa)
-La mujer hace pan.	
	(Escribe /a/) -Así me perdí porque yo la otra letra no la sé.
-La mujer hace pan.	
	-La 'a' está...la otra letra no la sé... La 'u', ¿no? La 'a'...
-La que te parezca...	
	(Escribe /u/ y queda /au/) -¿Ahí?
-¿Ahí qué dice?	
	-La 'a' y la 'u'...
-Mmmm (asiente) La mujer hace pan...	
	-La otra letra no la sé... (Escribe /e/ y queda /aue/)
-¿Cómo dice?	
	-La 'a' y la 'u'... (piensa)
-La mujer hace pan...	
	(Piensa, mira la hoja) -La 'a'... ma... u... e...
-La mujer hace pan...	
	(Murmura) La mu... jer...
-Mmmm (asiente)	
	-Otras letras me faltarían, ¿no?
-¿Qué te parece? ¿Por qué otras letras?	

¿Cuántas letras te parece que lleva 'la mujer'?	
	-Otra 'a'... (Escribe /a/ y queda /auea/)
-¿Ahí cómo dice?	
	-La 'a' 'u' 'e' 'a'.

Claudia se centra predominantemente en los núcleos vocálicos, a los que les adjudica valor silábico (la 'a': 'ma' o 'mu' 'jer' al escribir /u/ y /e/). La dificultad que implica para ella la situación la lleva a angustiarse. Intenta reconocer las letras que 'llevaría' toda la frase que se le pide escribir, pero es consciente de que siempre 'le faltan'. La longitud de la frase parece enfrentarla con un abismo. Su interpretación es por descifrado, y como ella menciona varias veces, hay intentos de escritura en los que 'se pierde'. El problema de Claudia es coordinar las hipótesis de escritura con la lectura por descifrado. Ella escribe desde una hipótesis silábica y lee por descifrado, lo que obtura la posibilidad de controlar sus propias escrituras, interpretarlas y realizar las correcciones necesarias. Frente a la angustia de Claudia decidimos dar fin a esta situación, pero antes le pedimos que nos dijera nuevamente todo lo que había escrito. Es interesante cómo las únicas escrituras que conservan estabilidad para ella son 'mamá' y 'papá', mientras que para el resto sólo recurre al deletreo: 'Mamá', 'papá'... la 'e' con la 'o', 'lo'...la 'a'... la 'e'... la 'pe', la 'e'... la 'pe', la 'e'... la 'pe' y la 'a'. Acá está la 'o', la 'e'...la 'a', la 'a' y la 'eñe'... la 'a', la 'u', la 'e' y la 'a'.

D. Ejemplo de escrituras presilábicas

Recordemos que las escrituras son 'presilábicas' cuando aún 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. La lectura que se realiza de las propias escrituras es global, estableciéndose una correspondencia de un 'todo sonoro' con un 'todo gráfico' (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

Wilson (17 años)

Si bien pensábamos que no encontraríamos sujetos en un nivel presilábico de escritura en espacios de alfabetización, Wilson pareciera ubicarse en dicho período, dadas las características de sus escrituras. Sólo contamos con sus producciones escritas, ya que se ha mantenido en silencio frente a nuestras sucesivas preguntas. Es el único sujeto de la muestra que no ha dado interpretaciones explícitas sobre su producción frente a nuestra solicitud, limitándose a dar algunos señalamientos ante la pregunta acerca de dónde estaba escrita determinada palabra. Veamos su producción:

Wilson	WSEEO
Letras que conozca ⁶⁵	WSOEE
Números que conozca	1111111
Algo que conozca y quiera escribir	HAORI-
Tren	LATOFEOH
Auto	WLROHT1
Camiones	AHORTY
Colectivo	NARYLOHT1
La mujer vende en el tren	RWLHAVOTE

En primer lugar, ya hemos señalado que Wilson aún no escribe su nombre de modo totalmente convencional, aunque algunas de las letras que utiliza son pertinentes (las letras /W/, /S/ y /O/). Podemos ver que frente al pedido de escritura de algunas letras, escribe las mismas que las utilizadas para su nombre, pero en un orden diferente, lo que nos muestra que sostiene la hipótesis de variedad interfigural: para que diga otra cosa, el orden de las marcas debe modificarse. La modalidad de Wilson ha sido utilizar diversas cadenas gráficas frente al pedido de distintas escrituras. Posee cierto repertorio de letras que combina en función de las diferentes escrituras solicitadas, respetando tanto la variedad externa como interna: casi no repite grafías en posición continua en una misma palabra (con excepción de la letra /E/ para la escritura de su nombre y frente al pedido de escritura de letras). Nos muestra también que establece claras diferencias entre los números y las letras: frente al pedido de escritura de números produce una cadena repetida de /1/. No se sabe si el uso de un único número se debe a que Wilson posee un limitado repertorio, pero nos está mostrando que diferencia ambos sistemas de representación ya que en este caso acepta la existencia de la repetición de una cifra mientras que en las escrituras sostiene la exigencia de variedad interna y externa.

Frente a la invitación a escribir alguna palabra que conozca, mira el pizarrón y escribe /HAORI-, diciéndonos que lo copió de allí. En el pizarrón estaba escrita la fecha del día (*/Miércoles 20 de agosto/*) y el título de una actividad dictada esa mañana (*/Copio las oraciones siguientes/*).

Ante el dictado de las palabras y de la oración, Wilson escribe en forma continua las cadenas gráficas, mirando por momentos el pizarrón⁶⁶. Al pedirle señalamientos de lo que escribió, indica

65 Este pedido estaba incluido en el diseño original de Ferreiro (1983), pero luego se abandonó dado que se decidió privilegiar la producción de palabras y su interpretación posterior. Del mismo modo, lo en las primeras entrevistas sí lo solicitamos, pero luego fue eliminado ya que nos dimos cuenta, a partir de las respuestas de los sujetos, que no tenía sentido preguntar por letras y números 'suelos', sí por palabras que conocieran, para que la escritura fuera más contextualizada: el nombre de algún familiar, algo que les gustara, algo que supieran escribir, etc. Lo que su producción nos muestra es que ya es capaz de distinguir ciertos números de letras que conforman nuestro sistema notacional.

66 La entrevista a Wilson fue una de las primeras, e incurrimos en varios errores de toma. El protocolo fue modificado posteriormente, dado que nos dimos cuenta que muchas de las palabras solicitadas estaban formadas por sílabas complejas

cualquiera de las escrituras sin seguir un patrón estable, señalando por momentos partes en blanco de la hoja.

Aunque nos faltan las interpretaciones verbales de Wilson que nos permitan formular hipótesis más precisas acerca de su pensamiento, podemos decir que es el único de los sujetos entrevistados que se encuentra en un nivel presilábico de escritura. Realiza cadenas gráficas utilizando un repertorio de letras limitado (incluso grafías que podrían ser pseudoletas), cuyo orden modifica para diferenciar los significados. No hay consideración aparente o explícita del significado que tienen cada una de las diferentes grafías por separado en relación al conjunto, la atención que parece dar a los elementos constituyentes de las cadenas gráficas es en tanto formadores de totalidades (Vernon, 1997).

Wilson ya sabe que se escribe con letras, que las mismas implican un número limitado de formas y que pueden combinarse de manera diferente para producir cadenas gráficas distintas. Varía los caracteres tanto al interior de cada cadena gráfica a la que le otorga una palabra oral con significado (no explícitamente, aunque lo interpretamos así desde su modo de respuesta frente al dictado de cada palabra, la escritura continua y los señalamientos holísticos), así como entre las distintas palabras o frases que se le solicita escribir. Parecería existir una cantidad mínima y máxima de letras para cada escritura ya que en todas utiliza entre 6 y 9 grafías. También se observan variaciones en el número de caracteres de una a otra escritura aunque no en forma sistemática. La escritura inicial de 'tren' (/LATOFEOH/) no constituye para él un patrón al que acudir para su inclusión en la oración, en la que utiliza otra escritura para representar la misma palabra.

Aunque aún no haya esbozos de utilización de letras con valor sonoro convencional, su producción tiene las características del nivel superior dentro del presilábico: control de cantidad (siempre utiliza más de tres letras), variedad interna (no utiliza las mismas letras para una palabra), diferenciación externa (no utiliza la misma cantidad de letras ni las mismas letras para palabras diferentes). Podríamos ubicarlo en el nivel C descrito por Ferreiro y Palacios (1982, fascículo 2: 23), que implica escrituras diferenciadas con predominio de grafías convencionales, con cantidad y repertorio variables. Las mismas expresan la máxima diferenciación controlada que permite el nivel presilábico: variar a la vez la cantidad y el repertorio para diferenciar unas escrituras de otras. En palabras de Vernon (1991), correspondería a un nivel '*presilábico avanzado*', ya que presenta escrituras diferenciadas (distintas series de letras para palabras diferentes), con control cuantitativo y variedad interna (sin repetir la misma letra en posición contigua).

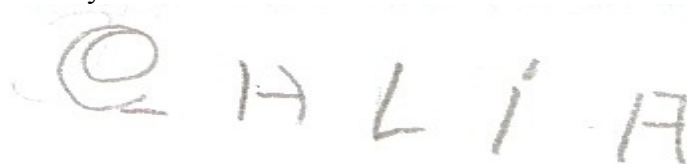
(CCVC, CVC, CVV). Investigaciones antecedentes muestran que son mucho más difíciles de construir, aún en sujetos que ya se ubican en una hipótesis alfabética de escritura. Sin embargo, las producciones de Wilson son interesantes más allá de la complejidad que sumaría este tipo de palabras. Al estar aún en uno de los niveles iniciales, el nivel presilábico, parecería que dicha complejidad no le produciría aún perturbación.

E. Ejemplos de escrituras 'no etiquetables': 'laberintos de escritura'

Hemos incluido en lo que llamamos 'laberintos de escritura' a los ejemplos de los sujetos cuyos procedimientos y verbalizaciones en la entrevista han sido fragmentados, 'nublados', 'anudados' o con escasas verbalizaciones que no nos permiten establecer un claro nivel de conceptualización. En un primer momento pensamos que constituirían una conceptualización diferente a las conocidas en los niños, aunque una serie de análisis comparativos realizados con expertos en alfabetización infantil⁶⁷ nos permitieron concluir que sus procedimientos de escritura son realizados de manera similar por ciertos niños. Pensamos que podrían constituir un nivel silábico inicial, pero una reunión de trabajo posterior con la Dra. Ferreiro⁶⁸ nos hizo concluir que la inhibición y los 'pedacitos fragmentados' de los procedimientos y verbalizaciones de los que dan cuenta los casos no permiten establecer 'etiquetas' (lo cual además restaría riqueza al análisis), sino que estos 'nudos en la trama' podrían ser producto de la enseñanza recibida o las marcas del fracaso, constituyendo evidencias de las hebras restantes que serán desarrolladas en los capítulos que siguen.

E.1. Graciela (56 años)

Graciela fue uno de los casos de la muestra más difíciles de desentrañar. Ella aún no sabe escribir su nombre de modo convencional y es consciente de ello. Escribe inicialmente:



Al preguntarle si allí ya dice 'Graciela', responde afirmativamente. Pero luego, frente al pedido de interpretación de partes, se da cuenta de que 'algo falta' en su nombre y agrega letras hasta que el modelo pareciera quedar 'completo':

Graciela (56 años)	
-Si nosotras hacemos así...(@A//) Hasta acá: ¿ya dice 'Graciela' o dice otra cosa?	
	-No, no dice 'Graciela'.
-¿Qué te parece que dice?	

67 Claudia Molinari y Diana Grunfeld han colaborado en la comprensión de su modalidad de escritura a partir de la comparación con muestras de niños que ellas analizan en sus respectivos trabajos.

68 Reunión llevada a cabo el miércoles 9 de noviembre de 2011, en el CINVESTAV SUR, México DF., con el objetivo de compartir el argumento central de la tesis a la luz de la evidencia empírica construida.

	-La 'a'...La...esta es la...la 'e', ¿no? (/@/) Esta es la 'a'...(A/)
-Ajá. ¿Qué dirá si es la 'e' y la 'a'?	
	-'Gra'. Falta la 'e', ¿no?
-¿Qué te parece?	
	-'Gra'...'gra'...
-¿Y así, hasta acá, qué dirá? (@ALI//)	
	-'Gra'...'di'...
-¿Hasta ahí qué dice?	
	- ¿'Di'?...'di', dice.
-¿Y ahí? ¿Ya dice 'Graciela' o dice otra cosa? (@ALIA)	
	-Falta otra letra.
-¿Qué te parece que falta?	
	-¿Otra 'e'?
-¿A ver? ¿Querés agregar lo que te parece que falta?	
	-Sí. (Escribe /LA/. Le queda /@ALIALA/)
-¿Ahí ya dice 'Graciela' o dice otra cosa?	
	-Esta es la 'e'...(a la segunda /L/ le agrega una rayita en el medio y otra arriba, transformándola en la letra /E/) ...la 'a'...(la última /A/) No dice 'Graciela'.
-¿No dice? ¿Por qué te parece?	
	-Me parece que escribí mal.
-¿Y por qué te parece, Gra?	
	-¿'Graciela' dice ahí?
-¿A vos qué te parece?	
	-Me parece que sí.

Su escritura final es:



GRACIELA

Graciela pide un modelo para copiar la escritura de su nombre, aunque luego acepta intentar

escribirlo en forma autónoma. A pesar de no escribir su nombre en forma convencional, da una interpretación silábica inicial vinculada al comienzo de su nombre, para el primer fragmento de escritura. Ella interpreta 'Gra' para /@A/ estableciendo correspondencia sonoro-gráfica. Está muy preocupada por el reconocimiento de las letras, y porque estén todas las que componen su nombre. Graciela oscila entre realizar interpretaciones por recortes silábicos desde la oralidad ('Gra', 'di') o desde el descifrado, verbalizando por denominación del nombre de las letras ("Esta es la 'e', la 'a'...").

Al destapar la segunda sílaba de la escritura, quedando /GALI/, ella pierde tanto la sonoridad propia de la enunciación del nombre ('ci'), como la interpretación convencional del fragmento escrito ('li'), para el cual interpreta 'di', conservando la sonoridad convencional de la 'i'. A pesar de este cambio fonético, su respuesta nos muestra que está adjudicando un aumento de sonoridad al aumento de grafías. Al dejar descubierto el texto total, algo la incomoda, siente que 'falta' para que diga su nombre completo, y se preocupa por escribirlo correctamente. Pareciera tomar conciencia de que la longitud de la cadena sonora faltante para completar su nombre no puede corresponderse con la única grafía que queda por destapar (o a la inversa: en una sola letra no puede decir toda la parte del nombre que falta enunciar). Agrega entonces grafías para que el nombre esté completo: primero /LA/ y luego agrega dos guiones transversales a la letra /L/, quedándole /EA/, tal vez porque recuerde de memoria el final de su nombre, aunque no pueda interpretarlo convencionalmente. El análisis que realiza y la incorporación de la letra /E/ es muy importante porque muestra su control de la composición lineal de la palabra. O tal vez porque al leer su propia escritura lo esté haciendo desde una hipótesis silábica. Sin embargo no se queda conforme, dudando acerca de si escribió 'Graciela' o no, primero diciendo que le parece que no y luego que sí.


Veamos sus producciones escritas:

Elige escribir:	
Eduardo	
José	
Se le pide escribir (cambia a letra de imprenta mayúscula):	

Graciela	@ALIALA ⁶⁹
Laura	ALALA
Ana	AMAMAMA
José y Ana caminan	Suzozs ALALAICEMACIA

Graciela elige escribir el nombre de sus hijos, aceptando la propuesta de la entrevistadora (Eduardo y José). Aún no conoce dichas escrituras de modo convencional y es consciente de ello, por lo que reflexiona largamente acerca de qué letras corresponde escribir. Es muy interesante analizar en Graciela el procedimiento de escritura que realiza, dado que está sumamente preocupada porque no le falte ninguna letra, por tratar de 'escuchar' reiteradamente a través de las propias verbalizaciones los sonidos que componen la palabra y a partir de allí decidir cuál colocar. Sus procesos de escritura dan cuenta de la centración en el eje cualitativo, intentando identificar las letras pertinentes, lo que la lleva a desatender las propiedades cuantitativas del texto. Sus escrituras dan cuenta de centraciones sucesivas en diversos aspectos de la sílaba, sin que la longitud de la cadena gráfica en función de la longitud en la emisión oral impliquen una perturbación. A continuación se analizan algunos ejemplos de sus caminos de escritura.

Para escribir el nombre de su hijo, 'José', elige la letra cursiva:

<p>Graciela, 56 años</p> <p>(Escritura de 'José')</p> 	
-¿Quiere escribir José?	
	<p>-Sí. Jos... 'o'...jos...la...jossss... joso...jossss... jose... (Escribe /S/) ¿Así? José, José...josss...e...la se... Josssé... 'ssss'...la 'sss'...¿otra vez?... (Escribe una /s/ minúscula y queda /Ss/) José, ¿no?</p>
-¿Hasta ahí ya dice José?	
	-Jos...jos...la 'ssss'
-¿Hasta ahí qué dice, Gra?	
	-Josssé...la 'sss' con la 'e'...José...¿la 'o'?

69 Como se describió en el apartado anterior, primer carácter es una especie de /G/ invertida, por eso se representa aquí con @.

-¿La 'o'?	
	-¿La 'o'?
-¿Qué le parece?	
	-¿José? ¿'o'? ¿La 'o'? (Escribe /o/ y queda /Sso/) Jos...jos...josé...josé...jos...sé. (Agrega una /a/, la borra, agrega una /r/ y una /s/, queda /Ssors/)
-¿Hasta ahí ya dice José?	
	-Jo...sé...sé...¿la 'ese' otra vez?
-¿Qué le parece?	
	-¿La 'ese' otra vez de....como le puse acá?
-¿Qué le parece? ¿Por qué le parece?	
	-Para que diga 'José'.
-¿Ajá? A ver, ¿cómo sería?	
	-Jos...josé.
-¿Esta cuál sería, Graciela, esta que puso acá? (Señala la letra /r/)	
	-La 'sss'.
-¿La última es esa?	
	-Ésta: la 'ssss'.
-¿Y la que está adelante?	
	-¿Ésta? La 'errr'. (Señala la letra /r/)
-¿Ahí ya dice 'José'?	
	-'Re'...'re'...no dice 'josé'. (Se ríe)
-¿No dice 'José'?	
	-No. La 'erre' tengo que borrar.
-¿Cómo se dio cuenta?	
	-Porque Josssé, Jossssé...¿no lleva la 'erre'? 'Re'. Jos...'re'. ¿Borro este?
-Lo que le parezca. Acá tiene goma, mire.	
	(Borra la letra /r/) Ssse... ¿Este tengo que poner otra vez? (Señala la /s/)
-¿Qué le parece?	
	-José. Jo...jo...la...José...sse...Jo...ssss...sssé. Jos...José. (Agrega una /s/ y una /o/ y le queda /SsosoS/)

- Ajá. ¿Esta que hizo acá cuál es? (Señala el primer caracter que agrega)	
	-La 'ese'.
-Ajá.	
	-¿Sí?
-¿Hasta ahí 'José'? (Queda /SosoS/)	
	-Sí. José...la...jo...jos...¿Está mal?
-¿Qué le parece a usted que dice ahí?	
	-¿Dice 'josé'?
-Lo importante es lo que le parece a usted...	
	-Me parece que sí.

Graciela comienza verbalizando el fragmento inicial del nombre ('jos'), atiende al núcleo vocálico, expresa la posible presencia de la letra /o/ pero no la escribe, sino que continúa enunciando la palabra, remarcando el sonido 's', que parece ser el que se le hace observable con más fuerza. Escribe la letra /S/ y vuelve a dictarse el nombre, lo repite varias veces, completo y por partes, volviendo a reconocer la presencia de la letra /s/, que vuelve a escribir pero ahora en minúscula. Repite nuevamente el fragmento inicial del nombre varias veces y verbaliza por denominación del fonema 'ssss'. Vuelve a empezar cada vez. Se centra reiteradamente en el fonema 's' y lo vuelve a colocar, sin atender a la necesidad de variación intrafigural. Si bien enuncia la 'sss' con la 'e', 'José', no escribe ninguna de las dos letras correspondientes sino que se centra en la presencia de la 'o' y sí la escribe. Vuelve a repetir en voz alta varias veces el fragmento inicial del nombre y el nombre completo. Agrega la letra /a/ que luego borra, la /r/ y la /s/, pero no la convence que vaya 'otra vez 'ese', probablemente ahora sí por estar jugando la hipótesis de variedad. Frente a la pregunta de la entrevistadora, señala en forma convencional las letras /r/ y /s/, verbaliza silábicamente la letra /r/ (primero 'err' y después 're') y se da cuenta que no va para 'José', por lo que la borra, ya que si la dejara diría 'jos' 're', como ella misma enuncia. Pero ella sabe que 'José' termina en 'sssse', atiende a dicha verbalización y pregunta si va otra letra /s/; la escribe, acompañada de una /o/ y de otra /s/, finalizando la producción. Las denominaciones de letras oscilan entre enunciar el nombre de la letra (la 'ese'), el valor silábico (la 'err') o el fonema (la 'sss').

La misma lógica se repite en la escritura de las palabras dictadas. Elige ahora escribir en imprenta mayúscula. Se le dicta una palabra breve para ver qué sucede en su producción ('Ana'), y vuelve a repetir el mismo mecanismo: verbalización como autodictado, reconocimiento de las letras que sonoriza y escritura de las mismas, sin atención al eje cuantitativo en relación con la longitud de la emisión oral:

**Graciela, 56 años
(Escritura de 'Ana')**

AMAMAMA


	<p>-¿'A'? Ana...ana...a...na... (Escribe la letra /A/) ¿Ana? ¿La 'ene', no? Ana. (Agrega /M/ y queda /AM/) -A...na...la...na...an...¿ana?... (Agrega otra /A/ y queda /AMA/) -A...na...na...ana...a...ana...an...na...¿ana? (Agrega palitos que terminan configurando una especie de /M/, quedando /AMAM/)</p>
-¿Cómo dice?	
	-'Ana', ¿no? ¿O está mal?
-¿Qué le parece a usted?	
	-A...na...la 'ene'...la 'a': 'na'... (Agrega otra /A/ y queda /AMAMA/) -Ana...¿falta la 'ene' otra vez acá?
-¿Por qué le parece?	
	-Porque no dice 'a'...'na'...¿'Ana'? ¿Tiene que decir?
-Ajá. ¿Ya dice o le falta?	
	-Le falta: Ana...la 'a'...¿otra 'a'? (Agrega /MA/ y queda /AMAMAMA/)
-¿Qué le parece a usted?	
	(Asiente) -A...na...'ana'.
-¿Ya está?	
	-Ya está.

El eje cuantitativo para Graciela es evidente desde su preocupación por colocar 'todas' las letras, ya que siempre parece 'que faltan', que necesita muchas más para que 'puedan decir' lo que quiere escribir, pero no se centra en el límite final de la cadena gráfica articulado a sus propias verbalizaciones. Reconoce las letras de 'Ana' en forma convencional a nivel oral, realizando relaciones fónicas pertinentes en su emisión, aunque utiliza una consonante no pertinente (la letra /M/ en vez de la /N/), seguramente por su similitud gráfica. Tras la verbalización del nombre

menciona las letras que identifica. La sonorización es realizada mayormente por trozos que oscilan en centrarse en el núcleo vocálico de la primera sílaba ('a'), en la sílaba final del nombre ('na') o en el núcleo vocálico de la primera sílaba al que agrega el ataque consonántico de la segunda (an').

Si bien sabe que la 'ene' y la 'a' forman 'na', piensa que le falta 'otra 'ene', y la repite reiteradamente en la cadena gráfica, al igual que la letra /A/. Hasta que no hay una cantidad considerable de letras no se queda tranquila en relación a la completud de la palabra. Tanto en la escritura de 'Laura' (/ALALA/) como en 'Ana' (/AMAMAMA/) pareciera reproducir un patrón gráfico CV, lo que tal vez tenga que ver con su conocimiento social.

El dictado de la oración que se le solicita a Graciela incluye los nombres escritos anteriormente, para poder analizar la estabilidad de sus escrituras y ver si constituyen un patrón para ella: 'José y Ana caminan':

Graciela, 56 años (Escritura de 'José y Ana caminan')	
	
	-José... (Escribe /S/) camina...José camina...
-'José y Ana caminan'.	
	-José... (Escribe /uzozs/, y le queda /Suzozs/)
-'José y Ana caminan'.	
	-Caminan...¿Ana?
-'José y Ana caminan'.	
	-'José y Ana caminan'...An...na...a...na...ana... (Escribe /ALA/) -Ca...mi...¿la 'i'? ¿José? (Señala /Suzozs/) ¿Y Ana? Cami...¿la 'i'? (Mira las escrituras anteriores y agrega /LAI/, quedando /ALALAI/)
-¿Ajá?	
	-...minan...caminan...nan...caminan...ca...la 'a', ca... (Agrega /C/ y queda /ALALAIC/)
-'José y Ana caminan'.	
	-José...ca...¿mina? Caminan...ca...¿la 'ele'?

	<i>Le caminan...la 'ele', ¿no?</i> (Agrega /E/ y queda /ALALAICE/)
<i>-Lo que le parezca a usted...</i>	
	<i>-Camina...cami...na...nnn.....la 'na'...na...la 'ene', ¿no?</i> (Agrega /M/ y queda /ALALAICEM/) <i>-Camina...cami...na...na...¿la 'a'?</i> (Agrega una /A/ y queda /ALALAICEMA/) <i>Camina...na...caminna...ca...¿'ce'?...caminan...ca...minan...ca...mi...na...na...na...nan...caminan...ca...</i> (Agrega /CIA/ y queda /ALALAICEMACIA/) <i>-...mi...nan...minan...</i> (La producción final de la oración es /Suzozs ALALAICEMACIA/)

Graciela recurre nuevamente a sucesivas verbalizaciones para resolver la escritura de la oración. Si bien comienza verbalizando el nombre 'José' y escribe la letra /S/, observa lo escrito anteriormente y recurre a un patrón bastante similar al anterior aunque no idéntico (/Suzozs/ en vez de /SsosoS/).

Para la escritura de 'Ana', comienza verbalizando por fragmentos silábicos hasta completar el nombre a nivel oral, tal como había realizado anteriormente (*An...na...A...na...Ana...*). Escribe tres letras para 'Ana', sin remitir al patrón anterior y escribiendo la letra /L/ en lugar de la letra /M/, como había realizado anteriormente: /ALA/. Comienza a verbalizar la palabra 'caminan' sonorizando la primera y segunda sílaba hasta identificar la presencia de la 'i'. Pero antes de escribirla, mira las escrituras anteriores y completa la escritura de /ALA/ según el modelo anterior de 'Laura', quedándole /ALALA/, y a continuación la letra /I/. Vuelve a sonorizar por fragmentos la palabra 'caminan', oscilando entre las sílabas finales, la palabra completa y las iniciales (*...minan...caminan...nan...caminan...ca...la 'a': 'ca'...*). Agrega la letra /C/ con valor silábico 'ca'. Vuelve a sonorizar por fragmentos volviendo a empezar, sin atender a lo que ya está escrito como base para continuar la escritura. Pregunta *si va la 'ele'* y cambia el contenido de la oración ('le caminan'), pero agrega la letra /E/ en lugar de la letra /L/ (a lo largo de la entrevista ha confundido ambas en forma recurrente). Repite la palabra 'caminan' en forma completa y por fragmentos silábicos, centrándose en la sílaba final. Atiende a la última sílaba (*na...nnn.....la 'na'...na...la 'ene', ¿no?*) reconoce el ataque consonántico, la pertinencia de la letra /N/ y escribe la letra /M/ (al igual que le sucedió con 'Ana', usando una por otra). Repite otra vez la palabra, vuelve a verbalizar la sílaba final varias veces y se centra ahora en el núcleo vocálico: reconoce la presencia de la letra /A/ y la agrega. Podría estar satisfecha con esta producción, al haber identificado las letras finales de la palabra 'caminan'. Sin embargo, otra vez repite la palabra, volviendo a empezar, sin que la longitud

le produzca conflicto, volviendo a preguntarse por la pertinencia de la letra /C/ sin atender a que ya la ha escrito:

Camina...na...caminna...ca...

¿'ce'?...caminan...ca...minan...ca...mi...na...na...nan...caminan...ca...

Agrega tres letras más en forma continua, que parece reconocer a partir de la enunciación oral, como si respondiera ahora a una hipótesis silábica estricta (/CIA/ para 'caminan').

Ahora bien, ¿cuál parece ser la lógica de Graciela? Ya establece relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla, busca correspondencia entre las letras y los sonidos, realizando un análisis fonético, aunque aún no tiene claro qué estarán representando las marcas: si habrá una 'err', una 're', si la letra /C/ valdrá por 'ca', cuál será la 'na'. Utiliza como estrategia para la producción de escrituras la verbalización de las palabras (completas y por segmentos) para identificar los sonidos que las componen y luego encontrar las letras pertinentes. Pero siempre vuelve a empezar: escribe letras que reconoce en función de los sonidos que enuncia en forma sumatoria, como si se centrara sucesivamente en diferentes aspectos del nombre que quiere escribir. Menciona la palabra, se centra en algún sonido, escribe la letra que vincula a ese sonido, luego se centra en otro y otro, pero no en forma coordinada. Las marcas no le indican una presencia que es base para continuar la escritura, ni atiende a la necesidad de diferenciación entre grafías: cada vez que 'escucha' alguna letra la vuelve a escribir en forma reiterada. No atiende aún a la relación entre el orden de enunciación y la continuidad en la escritura: no es un observable para ella la relación entre la extensión sonora de las palabras y el orden de enunciación con la extensión de la cadena gráfica y el orden en que deben colocarse las grafías. Está tan centrada en el eje cualitativo que pierde el análisis cuantitativo como límite máximo para la cantidad de grafías que coloca. Incluso deja de atender a la necesidad de diferenciación intrafigural: aunque se da cuenta que puso varias veces la letra /S/ para la escritura de 'José', esto no le produce perturbación, ni tampoco repetir la secuencia /AM/ sucesivas veces para 'Ana'. Está tan centrada en el reconocimiento de las letras que debe colocar para escribir la palabra, en función del análisis sonoro oral, tan preocupada porque no le falten letras, que cuando se convence de que la letra 'está', la escribe, sin atender a la progresión en la cadena gráfica, el límite de extensión o a cuántas veces es necesario escribir la letra que ha reconocido para representar el sonido que ha identificado. Ella sabe que debe colocar letras, y la manera de seleccionar las que considera pertinentes es a través de verbalizar por trozos de la palabra. Lo enuncia ordenadamente y vuelve a empezar siempre desde el principio, sin poder intercalar esa relación. No puede aún establecer correspondencia entre lo que está diciendo y lo que ya tiene escrito. Decimos que estaría ubicada en un nivel silábico inicial, porque desde la oralidad realiza análisis por recortes silábicos, y

produce reescrituras silábicas sucesivas por requerimiento de cantidad mínima pero no máxima. Está tan centrada en intentar encontrar qué letras poner para que no le falten, que no puede coordinar esa información con la longitud de la emisión oral, el orden de las grafías o la presencia de las que ya ha puesto como base estable para continuar la escritura. Como plantea Ferreiro (2009), el procedimiento que realiza Graciela implica centraciones alternadas en distintos aspectos de la sílaba, atendiendo exclusivamente a las propiedades cualitativas (identificación de las letras pertinentes), pero sin coordinación con las propiedades cuantitativas (cuántas letras necesita en función de la longitud de la emisión oral). Está centrada en la 'oralidad analítica', buscando en la segmentación silábica las letras correspondientes, sin que entren en juego la 'oralidad verificadora' o 'confirmatoria' para decidir cuándo la escritura ya está completa.

Al pedirle que realice una lectura de todo lo que escribió hasta el momento, ella interpreta:

/@ALIAEA/ -Graciela.

/Euoloseuos/ -Eduardo.

/SsosoS/ -José.

/ALALA/ -Ana. (Recordemos que esta era la escritura de 'Laura')

/AMAMAMA/ -La...la...'ene' con la 'a': 'la'...

/Suzozs ALALAICEMACIA/ -¿Ana? y José caminan.

(se le señala nuevamente)

/AMAMAMA/ -A...na

Sus escrituras mantienen cierta estabilidad desde la interpretación, aunque adjudica el significado 'Ana' en la escritura de 'Laura' (/ALALA/) en un primer momento, mismo patrón que había copiado para la oración. Para /AMAMAMA/ pierde la referencia, dado que adjudicó a la escritura de 'Laura' el nombre de 'Ana', olvidando que había escrito en algún lado de la lista la palabra 'Laura'. Recurre entonces al descifrado e interpreta 'ene' con 'a': 'la', perdiendo la interpretación que había dado al escribirla anteriormente ('na') y pasándola por alto para seguir con la oración. Para esta última interpreta 'Ana y José caminan', cambiando el orden de los nombres en la verbalización (ella había

escrito 'José y Ana caminan'), pero esta verbalización le permite recuperar el sentido de /AMAMAMA/: 'Ana'.

E.2. Ismael (17 años)

Ismael escribe su nombre de modo convencional y su apellido también, con omisión de la última vocal. De todos los sujetos, es el que da respuestas más primitivas a la interpretación de las partes del nombre, con oscilaciones entre el recorte y no recorte de la palabra, o lo que Grunfeld y Siro (1997) han llamado 'alternancia entre emisiones completas e incompletas'. Veamos los ejemplos de intentos de interpretación:

Ismael (17 años)	
<i>ISMAEL</i>	
-Vamos a trabajar ahora sólo con tu nombre, con 'Ismael'.	
	-Sí.
-Con tu primer nombre... Si nosotros hacemos así (IS//), hasta ahí, ¿ya dice 'Ismael' o qué dice?	
	-La 'i' con la 'ese': 'i'...'ma'...'el'...XXX (apellido). 'Ismael XXX'.
-¿Acá dice 'Ismael XXX'? (IS//)	
	-Sí.
-¿Y si hacemos así? (ISMA//) ¿Dice otra cosa, dice lo mismo?	
	-'T'...'i'...'i' con la 'ese': 'i'...'ma'...'el'. 'Ismael'.
-¿Hasta acá qué dice? (ISMA//)	
	-'T'...'el'.
-¿Y si hacemos así? ¿Ahí, ya dice 'Ismael' o dice otra cosa? (//EL)	
	-No. 'T'...'ael'.
-¿Qué dice?	
	-'T'...'ael'. La 'i' y la 'e'.

Como no nos quedaba claro a qué fragmentos le estaba adjudicando el nombre completo y a cuáles un trozo de sonoridad, volvimos a preguntarle:

-¿Dónde es que dice 'Ismael'?	
	<p>- 'Is, mael' (ISMAEL)...'XXX' (señala la escritura de su apellido). (Después de señalar ambas palabras, va intentando deletrear) -Y acá dice la 'i' y la 'a', no, la 'a' con la 've' de 'panza'...no, ¿cómo es? La 'erre', no, la 'erre' con la 'a': 'san'...¿y esta? ¿la 've'? No me acuerdo qué es esta... 'o'... la 'be' larga... La 'be' con la 'i'...no, con la 'o'... ¡estoy perdido! 'e'...'i'...'el'...la...No.</p>

Ismael, al centrarse en el descifrado, pierde totalmente el nombre de referencia para poder adjudicar interpretaciones a cada parte. Como él mismo señala: se pierde en el descifrado. Hacia el final de la entrevista retomamos nuevamente esta situación para intentar aclarar un poco más la hipótesis subyacente a las respuestas diversas de Ismael:

-De tu nombre... Vos nos habías dicho que hasta acá decía... (IS//)	
	-'Isma'.
-¿Y acá? (ISMA//)	
	-'Ismael'. ¿Listo, voy bajando?

Aunque en esta última interpretación su respuesta es más avanzada, se observa una falta de sistematicidad en las sucesivas respuestas de Ismael. Oscila entre el recorte y no recorte de la palabra. Al principio intenta deletrear, enunciando luego su nombre completo o su nombre y apellido. Intenta descifrar ("la 'i' con la 'ese'" para /IS//), luego realiza recortes sonoros del nombre ('i', 'ma', 'el') pero frente a la dificultad para interpretar recurre a enunciar el nombre completo ('Ismael XXX'). Lo mismo sucede con ISMA//: "I'...'i'...'i' con la 'ese': 'i'...'ma'...'el'. 'Ismael'."

Si bien Ismael intenta recuperar el trabajo con las partes, no logra dar una respuesta que lo satisfaga a nivel de las partes sonoras, por lo que su respuesta final tiende a retornar al nombre completo.

A medida que se avanza en la entrevista, puede realizar recortes sonoros para el análisis de las partes, aunque siempre cobra predominancia el intento de decodificación:

(ISMA//) -'I'...'el'.

(//EL) -'I'...'ael'. La 'i' y la 'e'.

-*acá dice la 'i' y la 'a', no, la 'a' con la 've' de 'panza'...no, ¿cómo es? La 'erre', no, la 'erre' con la 'a': 'san'...¿y esta? ¿la 've'? No me acuerdo qué es esta...'o'... la 'be' larga...La 'be' con la 'i'...no, con la 'o'...¿estoy perdido!'e'...'i'...'el'...la...No.*

Recurre a un cambio fonético frente a las diferencias en el fragmento visible del nombre, sabe que no puede decir lo mismo en /ISMA/ que en /EL/, aunque la diferencia en la emisión oral no atienda a las propiedades cuantitativas de la cadena gráfica: Ismael adjudica un fragmento sonoro mayor a un recorte menor de la cadena gráfica: 'i-el' para /ISMA/ e 'i-ael' para /EL/. Al volver a preguntarle dónde decía Ismael vuelve a recurrir al descifrado, perdiendo totalmente el texto de referencia y explicitando que se encuentra perdido. Hacia el final de la entrevista, cuando le preguntamos nuevamente por la interpretación de partes del nombre, su respuesta recupera el fragmento sonoro inicial convencional de su nombre ('Isma' para el primer fragmento gráfico /IS/), aunque luego vuelva a adjudicar luego el nombre completo a la incompletud gráfica /ISMA/⁷⁰.

La composición lineal de las partes del significante no es tomada en cuenta en forma sistemática. Ismael oscila entre no realizar un análisis en función del recorte de la palabra, no pudiendo coordinar las propiedades de las partes y el todo (sus primeros intentos de respuesta, tras el descifrado, adjudican el nombre completo a parte de la cadena gráfica), y luego atribuyendo recortes sonoros iniciales o finales del nombre a las distintas partes, sin tomar en cuenta las propiedades cuantitativas de la cadena gráfica (adjudicando 'I-el' a /ISMA/ y luego 'I-ael' a un fragmento menor: /EL/). En sus sucesivas respuestas se superponen interpretaciones que no toman en cuenta los distintos recortes (adjudicando el todo de su nombre a las partes), el deletreo y luego algunos recortes sonoros en función de los recortes en la cadena gráfica, aunque como dijimos, sin atender a las propiedades cuantitativas.

He aquí el resto de las escrituras de Ismael:

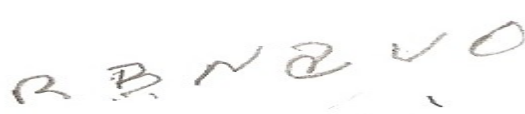
Elige escribir:	
Retiro	RBNaVO
Belgrano R	BATOER
Lisandro de la Torre	STOSATR
Se le pide escribir:	

⁷⁰ Se puede inferir igualmente que a esta altura ya estaba cansado, preguntando si podía bajar a reunirse con el resto del grupo, por lo que esta última respuesta podría ser de compromiso.

Alejandro	ADRABEILO
Isla	IAIATA/ IAEATA
Tomate	TOTOT/ TOTOMT
Milanesa	ISATAS
Pan	PAIMA
Alejandro hace pan	ISMAEL PASAT

Frente al pedido de escritura de palabras que conozca, Ismael elige escribir el nombre de varias de las estaciones de tren que él habitualmente recorre: Retiro, Belgrano R, Lisandro de la Torre. Es probable que recuerde de memoria algunas formas gráficas de varias de ellas. Analizaremos seguidamente algunos ejemplos que dan cuenta de su nivel silábico inicial.


Para escribir 'Retiro' verbaliza el nombre de la letra inicial, realiza una escritura continua, produciendo una cadena gráfica de 6 letras, en la que la inicial y la final son pertinentes:

Ismael, 17 años	
(Para la escritura de 'Retiro')	
	
	<i>-La 'erre'...¿no? Re...ti...¿esta, no? (Escribe /RBNaVO/)</i>
<i>-Las que a vos te parezcan. Como vos lo sepas...</i>	
	<i>-Reti...Listo.</i>
<i>-¿Ahí qué dice? Mostrános...</i>	
	<i>-La 'erre'... con la 'y griega', ¿no? No, la 'y griega' no. La 've', la 've'...la 'ele'...¿y esta? 'i', ¿no? No, la 've', no. La 've'... la 'vele' mayúscula, ¿no? La 've' corta!</i>
<i>-¿Ajá?</i>	
	<i>-La 've' corta, la 'u' y la 'o'.</i>
<i>-¿Y cómo dice? Mostrános...</i>	
	<i>-¡No lo sé leer!</i>
<i>-¿Pero ahí qué quisiste escribir?</i>	
	<i>-'Retiro', pero no la sé escribir.</i>

Ismael recuerda que 'Retiro' comienza con la letra /R/ y la escribe convencionalmente en imprenta mayúscula. Luego agrega 5 letras más, todas en imprenta mayúscula, menos la letra /a/ para la que

utiliza minúscula. Cuando se le solicita interpretación de la propia escritura, recurre al descifrado, mostrando que aún no conoce el valor sonoro de muchas de las letras que utiliza. Tras un nuevo pedido de interpretación, dice que no sabe leer ni escribir.

Continuamos con la siguiente: elige escribir 'Belgrano R'

Ismael, 17 años (Para la escritura de 'Belgrano R')	
	
	-Be...la 'be larga', ¿no? ¿Cuál? ¿Ésta? (Escribe /B/)
-Sí.	
	-La 'be'...gran...¿la 'a', no? (Agrega /A/) Bel...gra...no...Bel...gra...no. Belgrano erre...gran...la 'te' con la 'o', ¿no? 'No', 'no'...
-¿Qué te parece?	
	(Agrega /TO/) -La 'te' con la 'o'... 'no'. Belgrano... 'e'... (Agrega /E/) -¿Tres palitos, no? ¿Ahí? ¿Ahí, tres palitos? Belgrano...E...rre... Belgrano E...rre... (Agrega la letra /R/. Le queda /BATOER/) -La 'e' con la 'a': 'ra'...la 'te' con la 'o': 'to'... la 'e' con la 'erre': 're'. Belgrano.
-¿Está?	
	-Sí.

También conoce la letra inicial de 'Belgrano R' y coloca una /B/, sabiendo que su nombre es 'be larga'. Vuelve a recurrir a la verbalización, sonorizando por segmentos silábicos y tras enunciar 'gra', reconoce el núcleo vocálico y escribe la letra /A/. Continúa verbalizando por trozos de la palabra, siempre con verbalizaciones silábicas: 'bel-gra-no-e-rre'. Agrega las letras /T/ y /O/, cuyos nombres y formas conoce de modo convencional, y les adjudica (al juntarlas) el sonido de la sílaba final de 'Belgrano': 'no'. Vuelve a enunciar la palabra en voz alta, se centra en el sonido silábico final 'e-rre'⁷¹, reconoce la presencia de la letra /E/, recuerda que es la de 'tres palitos' y la escribe a continuación. Menciona 're' y escribe al final de la cadena gráfica la letra /R/. Luego interpreta, juntando de a dos letras para formar las sucesivas sílabas a nivel oral:

/BA/ -La 'e' con la 'a': 'ra', reconociendo y adjudicando valor sonoro convencional a una sola de

71 La estación Belgrano R. concluye con la letra /R/, la cual Ismael analiza oralmente en forma silábica 'E...rre'.

ellas.


/TO/ -la 'te' con la 'o': 'to', reconociendo y adjudicando valor sonoro convencional a ambas, aunque antes las había escrito en representación de la sílaba final '-no'.

/ER/ -la 'e' con la 'erre': 're', reconociendo ambas de modo convencional e interpretando en desorden, en forma inversa.

Y finalmente nombrando la palabra completa, satisfecho de la producción: 'Belgrano'.

Ismael tiene información acerca de que dos letras van juntas para formar un sonido silábico, y recurre a dicho procedimiento permanentemente para intentar encontrar las letras pertinentes en función de lo que quiere escribir.

Veamos qué sucede frente al dictado de palabras de parte de la entrevistadora. Al dictarle la palabra 'isla' para ver qué relaciones puede establecer con el inicio sonoro de su nombre, realiza lo siguiente:

<p>Ismael, 17 años (Para la escritura de 'isla')</p> 	
	<p>-La 'i'...de 'indio', ¿no? (Escribe /I/) -La 'i' de 'indio': is...la. isla... 'i'...La 'i' de 'indio' con la 'a': isla. (Escribe /A/. Queda /IA/)</p>
-¿Hasta ahí ya dice 'isla'?	
	<p>-No. Isla...la 'de', ¿no? ¿sí, no? La 'de' de 'dedo' con la 'a', otra 'a', ¿no?</p>
-¿Otra 'a'?	
	<p>-Sí. No. La 'i'. Otra 'i'...con la 'a'...isla...isla...la 'a'. (Agrega otra /IA/, le queda /IAIA/) -No me acuerdo bien las letras de la 'isla'; antes me acordaba todas las letras de la 'isla', todo.</p>
-¿Hasta ahí ya dice 'isla' o qué dice?	
	<p>(Murmura, intentando interpretar lo que escribió) -La 'i' con la 'a': 'la'... no sé lo que dice! (se ríe) ¿Dice 'isla' o me estoy equivocando yo?</p>


-¿A vos qué te parece?	
	-No sé, yo estoy pensando así, pero no sé leerlo, no lo puedo leer. Isla... (mira lo que escribió)
-Mostráanos vos cómo te parece que dice 'isla' ahí...	
	-No sé. Está la 'i', otra 'i' con la 'a' y... 'ta'. (Agrega /T/, le queda /IAIAT/) -La 'te' con la 'a' y la 'i', está la 'a' y la 'i': 'la'. ¿O me faltaba otra 'a'? (Agrega otra /A/ y le queda /IAIATA/)
-¿Qué te parece? ¿Por qué te parece que puede faltar otra 'a'?	
	(Silencio)
-¿Te parece que faltará otra 'a' o no faltará otra 'a'?	
	-¿A vos qué te parece?
-¡Ah! ¡Pero lo importante es lo que te parece a vos!	
	(Risas) -¿Vos decís que faltará otra 'a'?
-¿Vos qué decís?	
	-¡Yo digo que no!
-'Isla'..	
	-Otra 'a', ¿no? Con 'i' me parece que sí... isla...escribo 'isla' con la 'erre', con la 'a': isla...'jota', andá a saber cómo será...'jota'...'i'...la 'i', la de tres palitos, ¿no? 'i' de tres palitos...
-¿Ahi? ¿Ya está?	
	(Transforma la segunda /I/ en una /E/, y le queda /IAEATA/) -Sí.

Identifica rápidamente la letra /I/ como pertinente al inicio sonoro de la palabra 'isla', realizando una denominación por referente. La escribe y luego también reconoce la letra /A/ como sonido final de la palabra, centrándose en los núcleos vocálicos. Una vez más muestra facilidad para reconocer los valores grafofónicos de los extremos. Podría haberse conformado con dicha escritura desde una hipótesis silábica estricta, pero Ismael no está satisfecho, para él todavía no está completa, seguramente por su longitud. Como le resulta difícil identificar las letras faltantes, menciona algunas posibles, recurriendo al repertorio que conoce ('de' de 'dedo', otra 'a', otra 'i', la 'e'). Repite

la misma secuencia gráfica, quedándole /IAIA/, lo que podría ser una reescritura silábica sucesiva. Explicita que antes recordaba cómo escribir dicha palabra y ahora no, y que puede 'pensarlo así' pero no leer. Al intentar interpretar, une ambas vocales y adjudica valor consonántico a la letra /I/: *la 'i' con la 'a': 'la', la 'i' con la 'a': 'ta'*, procedimiento que inferimos tendría origen escolar. Frente a esta verbalización, se centra en el ataque consonántico de su propia verbalización (*la 'i' con la 'a': 'ta'*) y agrega la letra /T/, quedándole /IAIAT/.

Frente a la dificultad de interpretar y la duda acerca de la completud de la palabra, comienza a agregar letras que parecerían cumplir la función de relleno gráfico, preguntándose por su pertinencia y volviendo a recurrir a las letras de su repertorio: *la 't', la 'jota', otra 'a', 'la 'e' de tres palitos'*. Esta denominación por forma gráfica lo lleva a modificar la segunda /I/ por la letra /E/ antes de quedarse satisfecho.

Para la escritura de la palabra 'tomate', vuelve a realizar escrituras con repetición del patrón inicial. Esta vez se acerca más a la forma convencional, con predominio de uso de consonantes:

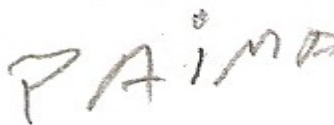
Ismael, 17 años (Para la escritura de 'tomate')	
	
	<i>(Escribe /TO/)</i> <i>-To...la 'te' con la 'o': 'to'...ma...to...to...otra 'te' con la 'o', ¿no?</i> <i>(Escribe otra vez /TO/ y le queda /TOTO/)</i>
<i>-¿Otra 'te' con la 'o'?</i>	
	<i>-...ma...te. La 'te' con la 'e'...la 'e' de 'indio', ¿no?</i> <i>(Escribe otra /T/)</i> <i>-Toma...te...toma...te. No, porque van a aparecer la misma, así.</i>
<i>-¿Cómo es la misma?</i>	
	<i>-Así, la 'te', otra 'te', otra 'te', ¡no!</i> <i>(Borra la última /T/ y escribe /MT/, quedándole /TOTOMT/)</i> <i>-Toma....toma...te.</i>
<i>-¿Y si aparece la misma...?</i>	
	<i>-Tomate...</i>
<i>-¿Hasta ahí qué dice?</i>	
	<i>-To...la 'te'...la 'te' con la 'o'...tomate.</i>

-¿Ahí ya dice 'tomate'?	
	(Silencio. Mira lo que escribió)
-¿Cómo dice? Mostrános...	
	-To...la 'te' con la 'o': 'to'...'ma'...'te'. Sí, me parece que sí.

Ismael conoce el valor sonoro convencional de las letras /T/ y /O/ y recurre a ellas en forma pertinente para el inicio de 'tomate'. Pareciera concebir 'to' como una unidad compuesta por la 'te' con la 'o', es un conocimiento que pone en juego en forma reiterada para la escritura de distintas palabras.

Repite en voz alta la palabra a través de fragmentos silábicos, vuelve a centrarse en el sonido inicial 'to', repitiendo la secuencia gráfica (al igual que había realizado para la escritura de 'isla'), quedándole /TOTO/, lo que también podría constituir una reescritura silábica sucesiva. Se centra luego en el sonido silábico final ('te'), sabe que para representar dicho sonido debe 'juntar' la 'te' con la 'e', realiza una denominación por nombre de la letra y referente (la 'e' de 'indio') y escribe la letra /T/. Pero dicha escritura lo lleva a entrar en contradicción con la necesidad de diferenciación intrafigural: *No, porque van a aparecer la misma, así. Así, la 'te', otra 'te', otra 'te', ¡no!*. Agrega la letra /M/ y luego otra /T/ para salvar el conflicto, dando por finalizada la escritura, bastante satisfecho. Su escritura parece ser producto de un análisis a partir de apelar a verbalizaciones silábicas, pero colocando dos letras para cada trozo que sonoriza, respetando siempre dicho patrón.

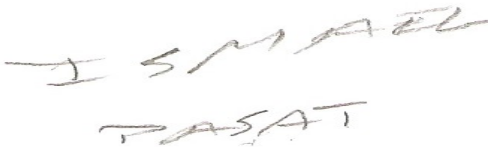
Para la escritura del monosílabo 'pan' logra acercarse a la forma convencional para el inicio de la palabra, y luego agrega otras, posiblemente en función de relleno por interjuego de la hipótesis de cantidad:

Ismael, 17 años (Para la escritura de 'pan')	
	
	-Pan. ¿La 'pe' con la 'a', no? Pan...pan. Pan...la 'pe' con la 'a'...pan...no, pan...¿cómo se escribe 'pan'?
	(Escribe /PA/)
-¿Hasta ahí ya dice 'pan' o dice otra cosa?	
	-No, 'pa' dice. 'Pa'.

-¿Y para que diga 'pan'?	
	-Pan...la 'ele' con la 'a'...¿me equivoco? (se ríe) ¡Me estoy equivocando!
-¡Está muy bien! Todo lo que estás diciendo, Isma, está muy bien, porque es lo que vos sabés y estás aprendiendo, así que está muy bien.	
	-Pan...pa...pan...la 'ele'...'e'...¿cuál era, la de tres palitos, no?
-¿Cuál?	
	-La 'e'...¡uy! la...(se ríe)
-¿Cuál dijiste?	
	-La 'i'...pan...pan...la 'i'...pan...'i'... (Agrega una /I/ y le queda /PAI/) -La 'pe' con la 'a'...la 'i' con la 'eme'...'i'...'a'...'i', 'a'. (Agrega /MA/ y queda /PAIMA/)
-¿Ahí ya dice 'pan'?	
	-No.
-¿Qué dice?	
	-La 'pe' con la 'a': 'pa'...la 'i' con la 'eme': 'i'...'la'...'isla', dice, 'isla'. No...pan...'i'... (Murmura intentando interpretar) No sé lo que dice.

La escritura /PA/ para él no está completa, sabe que faltan letras, que hasta ahí dice 'pa' pero que debe decir 'pan'. Pero como no sabe cuáles son las que faltan, comienza a pensar en su repertorio y elige tres más en función de relleno. Es como si cierta marca de la escolaridad lo condujera a pensar todo el tiempo en términos de qué dos letras debe juntar para formar una sílaba: *Pan...la 'ele' con la 'a'; la 'pe' con la 'a'...la 'i' con la 'eme'...'i'...'a'...'i', 'a'...* Y a partir de allí agrega algunas que conoce (nombrando algunas en forma verbal pero cuya forma gráfica no conoce), y luego le resulta imposible interpretar la propia producción, 'se pierde' en la decodificación y abandona.

Para la escritura de la oración, le dictamos 'Alejandro hace pan', para ver si utiliza las escrituras anteriores como patrón⁷²:

<p>Ismael, 17 años (Para la escritura 'Ismael hace pan')</p>	
---	--

72 Puede seguirse el camino de escritura para el nombre 'Alejandro' en el anexo 2 al final del trabajo.

-Bueno, la última: 'Alejandro hace pan'.	
	-Alejandro hace... ¡Uh! ¡Alejandro, me mataste! (se ríe) ¡Ismael, Ismael!! (Escribe /ISMAEL/) -...hace...pan...(escribe /PA/) -hace pan...hace...pan...hace...pan...Pero no me acuerdo 'Ismael hace'...'hace'... (Escribe /SAT/. Le queda /ISMAELPASAT/)
-¿Hasta ahí qué escribiste?	
	-La 'pe' con la 'a': 'pa'...la 'ese' con la 'a': 'pan'.
-¿Ahí ya dice 'Ismael hace pan'?	
	-No.
-¿Qué dice?	
	-La 'pe' con la 'a': 'pa'...y la 'ese' con la 'a': 'sa'...'ta'...'santa'! (se ríe) 'santa', no sé (se ríe)
-¿Y para que diga 'Ismael hace pan'?	
	-¡Pero no la sé escribir! ¡Me están matando! (se ríe) Ismael hace pan...la 'ese', la 'a'...la 'i'... (murmura letras)... 'i' de 'indio'...hace... hace... pan...la 'te' con la 'a'... no sé! (se ríe)
-¿Hasta ahí qué dice?	
	-'Pan'.
-¿Dónde dice 'pan'?	
	- 'Ismael hace...pan'...no sé...(se ríe)

Ismael sabe que la escritura anterior de 'Alejandro' no se corresponde con la convencional, y sabe que sí conoce la escritura correcta de su nombre, por lo que modifica el contenido de la oración solicitada (su segundo nombre por su primer nombre) para poder realizar una producción más avanzada. Escribe su nombre de modo convencional, vuelve a comenzar a escribir /PA/ para la palabra 'pan', conservando el inicio convencional pero no recurriendo al patrón anterior. Tras verbalizar la oración por fragmentos, se detiene en la palabra 'hace' escribe /SAT/, quedándole /PASAT/. Luego interpreta convencionalmente 'pa' y 'sa', utilizando su mecanismo recurrente de 'juntar' dos letras (la 'pe' con la 'a': 'pa' y la 'ese' con la 'a': 'sa'), pero la decodificación le obtura la posibilidad de significar lo escrito. La presencia de la 'ese' con la 'a': 'sa' y la 'ta' le hacen pensar en la palabra 'santa', lo que le genera risa, tras la cual se rinde dando fin a la situación.

Le pedimos entonces la interpretación de todo lo que escribió, para ver el grado de estabilidad de sus escrituras y responde que se olvidó: “¡Uy! ¡me olvidé los nombres! (se ríe) ¡Me re olvidé los nombres! (Mira la hoja) Ahí no sé qué dice.”

Le pedimos entonces señalamientos a partir de nuestra verbalización de las palabras:

Ismael, 17 años	
-¿Te acordás dónde decía 'Retiro'?	
	-Reti...acá. (Señala /RBNaVO/ Retiro.
-¿Lisandro de la Torre?	
	-De la Torre...no sé, ¡me re perdí! Acá: Lisandro de la Torre...acá. (Señala /BATOER/ ⁷³)
-¿Cuál era Lisandro de la Torre?	
	-Lisandro de la Torre me parece que era ese. (Señala ahora /IAEATA/ ⁷⁴)
-¿Cómo te das cuenta?	
	-Li...por la 'a'...lisan...dro... la to...rre...a ver acá... (Ahora cambia a /STOSATR/)
-¿'Tomate' dónde decía?	
	-Tomate...acá: 'tomate'. (/TOTOMT/)
-¿Cómo te das cuenta?	
	-Por la 'te'...la 'o'... la 'eme' con la 'te'...'tomate'.
-¿'Milanesa'?	
	-'Milanesa' acá. (/STOSATR/)
-¿Cómo te das cuenta?	
	-¿Cómo me doy cuenta? Por la...'i' y 'e'...'¡no! (se ríe) ¡Estoy re perdido!!

'Retiro' y 'tomate' son las únicas escrituras que se convierten en referencia estable para él, confesando que con el resto se siente 'perdido'.

Ismael parece estar intentando organizar y coordinar la información que posee de diversas fuentes: la que ha gestado en sus interacciones cotidianas con la lengua escrita (como la hipótesis de cantidad mínima y de variedad intrafigural) y la que ha adquirido en los procesos de enseñanza (*la 'i' de 'indio', la 'de' de 'dedo', la 'te' con la 'o': 'to', la 'e' de 'tres palitos'*) para encontrar un camino que le evite el perderse, que le aporte más claridad acerca del misterio que aún son para él algunas


73 Escritura correspondiente a 'Belgrano R'

74 Escritura correspondiente a 'isla'

escrituras. Ya sabe que las letras representan sonidos, pero aún no conoce cuáles son todas ellas ni qué sonidos representan la mayoría de ellas. Sabe que generalmente dos letras se juntan para formar un sonido silábico, pero no sabe si existen letras para sonidos silábicos. A veces sólo identifica una letra correspondiente al trozo de sonoridad que está emitiendo, centrándose en los núcleos vocálicos o en los ataques consonánticos, pero colocando otras cuyos valores no son pertinentes. Es consciente muchas veces de que no logra escribir lo que busca, pero intenta 'poner las que le suenan'. Ismael pareciera estar buscando la salida del laberinto. Su gran dificultad reside en los escasos valores grafofónicos convencionales que posee, sumado a la fuerte marca de enseñanza sonorizante, que no lo ayuda a otorgar sentido a las grafías que elabora ni a interpretar sus propias producciones.

E.3. Norma (37 años)

Norma escribe su nombre de modo convencional y su apellido replicando el modelo del nombre pero con la letra /M/ inicial y una tilde en la letra /A/: /Mormá/⁷⁵. Su caso es interesante ya que aunque no conoce el nombre de alguna de las letras del fragmento destapado, su razonamiento está guiado por la correspondencia posicional entre las partes de la palabra y las partes de la escritura:

Norma (37 años)	
	
-Ahora vamos a trabajar con tu nombre...si nosotros tapáramos así... ¿Dice otra cosa, dice lo mismo?(NOR//)	
	-'No'... 'no'... 'noo'... este es una 'o' y tiene una 'ce': 'nor'... 'nor'es.
-¿Y si hacemos así? (//MA)	
	-'ma'... 'ma'.

Aunque en el intento de descifrado de los trozos de escritura incurra en errores de denominación de alguna letra (la letra /C/ por la /R/), ello no le obtura la posibilidad de interpretar de modo convencional las dos partes de su nombre. Lee la primera sílaba de su nombre: 'nor' y no duda en adjudicarle al trozo final el valor sonoro 'ma'.

Lo que Norma nos muestra es que no es necesario conocer el valor convencional de todas las letras para poder establecer correspondencias sonoras pertinentes con las partes escritas de su nombre.

⁷⁵ Para resguardar su anonimato no reproduciremos su apellido, aunque el que ella realiza conserva una forma bastante similar a la convencionalidad del mismo.

Aunque sepa escribir su nombre de memoria y al querer enunciar las letras incurra en algún error de denominación, la interpretación del inicio y el final del nombre fueron convencionales. Realiza recortes sonoros pertinentes aunque no conozca el valor sonoro convencional de todas las letras que componen la cadena gráfica de su nombre. Ello converge con los hallazgos de Ferreiro (1983).

El análisis de sus producciones escritas nos ha hecho perder a las investigadoras en un laberinto, dado que sus justificaciones parecieron estar más ligadas a una solución de compromiso que a dar cuenta de su lógica más genuina de pensamiento. Aquí sus escrituras:

Elige escribir:	
Nadia	BLERE
Se le pide escribir:	
Puré	PEMA
Tomate	POALo
Milanesa	IMA ⁷⁶
Pan	PAPAO
La mujer hace pan	PAPA -Ma (primer intento) PAPA -Mama (completa tras intento de interpretación) ⁷⁷

Norma elige escribir el nombre de su hija Nadia, para el que escribe /BLERE Mormá/: “*Este es el nombre de mi hija: Nadia XXX* (apellido)”. Al avanzar la entrevista un poco más, ella nos cuenta que el nombre de su hija es 'Nadia Belén', por lo que la escritura /BLERE/ podría referir a aspectos que ella recuerda de memoria de la escritura de 'Belén'. El apellido sigue el mismo patrón que la escritura realizada para su propio apellido, lo que da cuenta de su estabilidad, aunque no remita al apellido convencional. Al preguntarle cómo dice lo que escribió, interpreta:

/BL/ - Na... Nadia

/ERE/ - Belén

Señala dos letras para el nombre 'Nadia' y las tres restantes para 'Belén'. Ante el dictado de palabras, escribe en forma continua la mayoría de ellas e interpreta:

Puré: /PEMA/ -La 'pe' (señala /P/)... 'pu' (señala /PE/)... 'ré' (señala /MA/).

Tomate: /POALo/ -'To' (/P/), 'ma' (/OA/), 'te' (/Lo/).

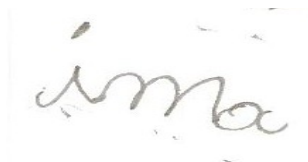
⁷⁶ Cambia letra y utiliza cursiva para 'milanesa'.

⁷⁷ Para /Mama/ también utiliza letra cursiva, a diferencia de /PAPA/.

Para la palabra 'puré', realiza una escritura de cuatro grafías. Al interpretarla, primero nombra y reconoce de modo convencional la letra /P/, y luego señala dos letras para cada sílaba que verbaliza: 'pu' para /PE/ y 're' para /MA/.

Para escribir la palabra 'tomate' utiliza 5 grafías, vuelve a colocar la letra 'P', a la que ahora le adjudica diferente valor sonoro ('to'), y luego señala en la cadena gráfica restante dos letras para la sonorización de cada sílaba: 'ma' para /OA/ y 'te' para /Lo/. Utiliza una pequeña 'o' que podría ser un punto u otra letra, ya que es diferente de la letra /O/ anterior. Podría estar cumpliendo el papel de relleno gráfico en función de la hipótesis de cantidad, o ser una especie de punto que esté respetando una forma gráfica conocida por Norma.

Para estas dos primeras palabras escribe en forma continua, mientras que para la palabra 'milanesa' comienza realizando un análisis sonoro enunciando para sí la palabra:



Milanesa: /ima/ -Mi... la 'i'... 'i'...

-Mi (/i/), la (señala la primera montaña de la /m/),

ne (señala las siguientes montañas de la /m/),

sa (/a/).

Identifica la presencia de la letra 'i' que luego escribe, cambiando la forma de escritura que venía utilizando hasta el momento, recurriendo ahora a la letra cursiva. Al interpretar, adjudica valor de sílaba a la letra /i/ ('mi'), y luego señala cada una de las curvas de la letra /m/, adjudicándoles también valor silábico: 'la' y 'ne'. Finalmente señala la letra /a/ e interpreta también silábicamente: 'sa'.

Frente al pedido de escritura del monosílabo 'pan', Norma escribe nuevamente de corrido, utilizando 5 grafías, ataque y núcleo vocálico de modo convencional: /PAPAo/. Su interpretación es adjudicada a la totalidad de la escritura: -'pan'...

Al preguntarle 'cómo dice', ella pasa el dedo en forma continua por toda la palabra y repite 'pan'.

Al pedirle la escritura de la oración 'la mujer hace pan', realiza:

Norma, 37 años

PAPA - Mamma

<i>Y ahora, una oración: La mujer hace pan.</i>	
	<i>La mujer... (Escribe /PAPA/) ...pan... (Escribe /Ma/) (murmura) ...jer...pan... (Queda escrito /PAPA-Ma/) Ahí pude escribir: 'pan'.</i>
<i>La mujer hace pan. ¿Cómo te parece?</i>	
	<i>(Repite en voz baja) La mujer hace pan.</i>
<i>¿Qué escribiste hasta ahora? Mostrános.</i>	
	<i>Pan. (Señala /PAPA/)</i>
<i>¿Pan...?</i>	
	<i>La 'ene'... La mujer... hace... (Señala /M/) pan (señala /a/)</i>
<i>¿Ya está?</i>	
	<i>Sí... (piensa) Faltan, ehh... letras acá (señala /Ma/)). (Dice en voz baja) Mu...mu...jer...pan.</i>
<i>¿Cómo dice ahí?</i>	
	<i>'La mujer hace pan'.</i>
<i>¿Cómo te diste cuenta que faltaban letras?</i>	
	<i>La 'eme'... la 'a'... me faltaba la 'eme' y la 'a'. (Agrega /ma/ y queda /PAPA-Mama/)</i>

Norma comienza utilizando como patrón la escritura anterior de 'pan' (/PAPAO/), pero sin la pequeña 'o' final, mientras verbaliza 'la mujer'. Luego enuncia 'pan' y escribe /Ma/ en letra cursiva, con un guión que separa la escritura anterior. Queda conforme: *Ahí pude escribir 'pan'*. Cuando se le pide justificación de la escritura, señala primero /PAPA/ para la palabra 'pan', luego verbaliza 'la mujer hace' y señala la letra /M/, vuelve a repetir 'pan' y esta vez señala la letra /a/. Pero no está totalmente convencida, piensa que 'faltan', murmura la oración, afirma que dice 'la mujer hace pan' pero luego afirma que le falta la 'eme' y la 'a' y repite la secuencia, agregando /ma/ y quedándole /mama/.

Sus señalamientos son erráticos, las escrituras no son estables (puede adjudicar la palabra 'pan' a /PAPA/ o a /Ma/), enuncia la oración en forma continua, señala la letra /M/ y verbaliza 'la mujer hace' y luego la letra /a/ verbalizando 'pan'. No está convencida, dice que le faltan letras y agrega

/ma/, reconociendo las letras de modo convencional: 'la eme y la a'. Su producción final es de dos cadenas gráficas cuyas escrituras podría conocer de memoria: 'papa' y 'mama'.

Al pedirle la interpretación de todo lo escrito hasta el momento, menciona los diversos enunciados con cierta estabilidad, señalando las escrituras en forma continua':

Nouma -Acá dice...acá está mi nombre...

BLERE -Acá está el nombre de mi hija...

PEMa -Acá dice...ehhh... 'pan'... Acá ehhh...acá es 'puré' (se

retracta)

POAL -Ehhh... 'Tomate'...

íma -Ehhh... 'Milanesa'...

PAPA -Acá es 'pan'...

PAPA - Mama -Acá 'la mujer hace pan'.

Norma no parece estar realizando un análisis acerca de las correspondencias sonoras entre fonemas y grafemas. Aunque maneja un repertorio de letras, algunas de las cuales conoce de modo convencional (como la letra /i/ para 'mi' de la palabra 'milanesa'), la letra /P/ en 'puré', las letras /M/ y /A/ en 'ma'), no parece estar centrada en los aspectos cualitativos del sistema de escritura. La /P/ puede ser utilizada también para 'to' en 'tomate', sin ser estable su valor sonoro. La cantidad de letras que utiliza y el repertorio son variables, así como la adjudicación de sentido a sus propias producciones. Conoce de memoria algunas escrituras y las utiliza para cumplir las consignas. Escribe todas las palabras en forma continua, sin detenciones, excepto la palabra 'milanesa', para la que reconoce el sonido 'i', colocando la letra pertinente.

En las interpretaciones oscila entre señalar una letra para verbalizar una sílaba (/P/-'to', /A/-'sa'), señalar dos letras para sonorizar una sílaba (/PE/-'pu', /MA/-'ré', /OA/-'ma'), y señalar las curvas de la letra /M/ cursiva para adjudicar valor silábico a cada una, lo que nos muestra que muchos de los

aspectos formales de la escritura son aún desconocidos para ella (incluso siendo la /M/ una letra presente tanto en su nombre como en su apellido, que ella escribe en letra cursiva).

Ella sabe que no le alcanza una letra para las sílabas que componen la palabra, necesita utilizar mayormente dos letras para cada sílaba que ella sonoriza de la palabra. A la letra /P/ de la escritura de 'puré' le adjudica primero el nombre, pero no le es suficiente para que diga 'pu', entonces necesita de otra letra para que diga 'pu' y la une con la letra la siguiente (/PE/), por lo que esta /P/ no estaría siendo concebida silábicamente. Parece considerar que dos letras conforman valor sonoro silábico.

Norma parece haber construido una conceptualización fonetizante, dado que ya establece ciertas correspondencias entre la emisión oral y la cadena gráfica, pero con escasos recursos gráficos con valor sonoro convencional. Está más preocupada por la cantidad de letras que debe poner, no por el valor sonoro. Tampoco parece estar preocupada por descifrar, por saber a qué sonido le corresponde cada una de las letras. Sí está más preocupada por la cantidad, porque no falten, pero no por el valor sonoro, por los aspectos cualitativos. A veces reconoce las letras de modo convencional, como la /i/ de 'mi' o la /a/ de 'sa' en 'milanesa', pero desde su perspectiva interpretativa, 'milanesa' podría ser una escritura silábica (dado que ella interpreta cada curva de la letra /M/ como dos letras, por lo que le quedarían cuatro en total, cada una con valor silábico).

Para el monosílabo 'pan' también está preocupada por la cantidad, es llamativo que vincule /pa/ siempre a un valor distinto. Está centrada en el eje cuantitativo, no está preocupada por los valores convencionales de las marcas gráficas. No parece haber una preocupación por ajustarse a un patrón, una norma, cierta regularidad. No hay angustia tampoco, como en otros casos analizados. No hay estabilidad en la adjudicación de valor sonoro a una unidad. No hay intento de ajustarse a la lengua escrita, nada parece producirle conflicto. Ello podría tener que ver con un modo de aproximación al conocimiento, Norma no estaría sujeta a un tipo de racionalidad en relación al sistema de escritura, no parecería estar produciendo en función de sostener cierta sistematicidad. Oscila cuando escribe 'pan': el significante puede ser /papa/, puede ser /ma/, y a la inversa, el mismo significante puede ser 'pan' o 'la mujer'. Ella resuelve, no parece hacerse conflicto. Para la mayoría de los textos escribe de corrido e interpreta de corrido, no se detiene a pensar. Hay cierta fonetización de la escritura pero sin valores estables. Es difícil encontrar consistencia lógica en sus escrituras, tal vez porque no se puso a escribir con compromiso, no hubo proceso de producción y reflexión, intento de elaborar la escritura en la entrevista, o tal vez sea su estilo. No hay preocupación ni por el orden, ni por el valor convencional, ni por qué representan las unidades. No sabemos hasta qué punto ella está comprometida con el proceso de elaboración de la escritura, cuánto se interroga por eso. Pero nos parece importante tener en cuenta que esta modalidad de procedimiento también puede encontrarse en un espacio de alfabetización.

Como hemos visto a lo largo del presente capítulo, la mayoría de los casos analizados puede ser interpretado desde los niveles de conceptualización encontrados en niños: escrituras alfabéticas iniciales, silábico-alfabéticas, silábicas estrictas y presilábicas (este último nivel en un único caso encontrado). Todos los sujetos han mostrado caminos de escritura guiados por hipótesis acerca de lo que las marcas representan. Todos han puesto en acto sus procesos constructivos en la producción e interpretación de las escrituras. Las evidencias confirman nuestro supuesto de anticipación de sentido en cuanto a las semejanzas con la población infantil, pero desde cierta especificidad en los caminos de construcción por toda la experiencia de vida de los sujetos en la sociedad letrada. Esta experiencia por un lado ha posibilitado la construcción de múltiples conocimientos en los casos estudiados acerca de este objeto social, pero a la vez, la no conclusión de los estudios en la infancia parecería haber generado consecuencias en la percepción que se tiene de dichos conocimientos, en la posibilidad de reconocerlos o negarlos, lo que será abordado en el próximo capítulo. A su vez, el tránsito previo o actual por espacios de alfabetización también se entrelaza en los modos de apropiación del objeto de conocimiento, como se vislumbra en muchas de las respuestas que los sujetos dan a lo largo de las tareas solicitadas en la entrevista, y que se desarrollarán en el capítulo VI. Esta trama es la que caracterizaría de modo particular la construcción del sistema de escritura en la población joven y adulta. Los casos de Graciela, Ismael y Norma dan cuenta de procesos de producción que hemos denominado '*laberintos de escritura*', siendo sus niveles de conceptualización más difíciles de definir o desentrañar, como ejemplos extremos que permiten vislumbrar el entrecruzamiento con lo que hemos denominado '*marcas de exclusión*' y '*marcas de enseñanza*', conformando un tejido particular en la apropiación del sistema. En lo que sigue desarrollaremos estas hebras restantes que se entrelazan con los niveles de conceptualización, como característica propia que estaría constituyendo los procesos de alfabetización en la población estudiada.

Capítulo V
SEGUNDA HEBRA:
MARCAS DE EXCLUSIÓN

Si demasiados adultos dudan en proseguir su formación o no están dispuestos a hacerlo, si se creen incapaces de ello, si no están informados sobre las posibilidades variadas de hacerlo, es primero a causa del contexto social que bloquea la participación y hace callar las aspiraciones. Son las condiciones de vida y el peso acumulado de las desigualdades a lo largo de toda una vida los que aniquilan y apagan los sueños
(Belanger y Federigui, 2004: 277-278)

5.1. Introducción

El propósito de este capítulo es desarrollar los hallazgos en torno a un aspecto que comenzó a tomar forma y a entrelazarse a partir del análisis de los datos como resultado no previsto inicialmente: un eje que tiene que ver con las marcas que la exclusión ha dejado en la vida de los sujetos, en sus modos de aprender y en sus modos de concebirse como escritores y lectores. Cuando hablamos de exclusión, hacemos referencia a la exclusión escolar que no puede despegarse de la exclusión social. Como describíamos en el capítulo de Antecedentes, los sujetos de la educación de jóvenes y adultos son los 'marginados pedagógicos' que constituyen los 'sectores sociales desfavorecidos'.

Narraciones sobre fragmentos de la historia educativa y familiar de los sujetos entrevistados nos fueron contadas por ellos mismos a lo largo de las entrevistas sin que necesariamente preguntáramos específicamente por ellas. Algunos relatos emergieron en momentos de la entrevista que implicaban la resolución de tareas difíciles para los sujetos, lo que les provocaba cierta angustia y la necesidad de compartir aspectos de sus vidas. Otros nacieron de conversaciones que se dieron al comienzo o al final de cada entrevista, en forma espontánea, y nos hicieron preguntarnos luego acerca de su incidencia en el proceso de alfabetización.

Fragmentos de la historia escolar de la infancia, vivencias de exclusión de la escuela, situaciones familiares difíciles, conflictos con la ley penal, marcas que podrían estar condicionando los modos de aprender en la actualidad. Y significados que le atribuyen al aprendizaje de la escritura y la lectura, cómo lo perciben como necesidad, lo que se constituye como primordial al momento de pensar en prácticas alfabetizadoras.

Aunque el foco inicial no ha contemplado de manera específica la introducción de la historia de vida como procedimiento metodológico para la construcción del objeto de estudio⁷⁸, a lo largo de la toma de las entrevistas han emergido narraciones de eventos vividos, rememoraciones de acontecimientos o experiencias pasadas en forma recurrente de parte de los entrevistados. Los sujetos comenzaban a relatar espontáneamente parte de sus historias, como si el sacarlas a la luz acompañara y diera marco a las producciones escritas y a las situaciones de lectura que la entrevista les planteaba, historizando dichas prácticas.

Los fragmentos de relatos de las experiencias que han compartido constituyen una nueva evidencia empírica que será desarrollada en el presente apartado, ya que nos permite pensar en una hebra más de la trama constitutiva de los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos.

78

Hacemos referencia al método biográfico con larga tradición metodológica en ciencias sociales. Para más información sobre el método biográfico y su producción sustantiva ver documentos del UBACyT marco y Llosa, 2007 y 2010 (Tesis Doctoral no publicada).

Se transcribirán a continuación los relatos más significativos transmitidos por algunos de los sujetos entrevistados, que nos permiten realizar articulaciones posibles con los procesos de aprendizaje del sistema de escritura a un nivel amplio. De ninguna manera pensamos en vinculaciones causales, pero sí en aspectos que podrían estar restringiendo de modo particular dichos procesos, que son inherentes a la educación de jóvenes y adultos y por lo tanto, están involucrados en los procesos de alfabetización.

5. 2. Reina

Reina tiene 31 años. Vive en el Barrio Ramón Carrillo, con su marido y tres hijos. Participa dos veces por semana en un grupo constituido por 4 mujeres en proceso de alfabetización inicial. De muy pequeña vivía en Bolivia y su lengua materna es el quichua. Tuvo que dejar la escuela para cuidar a sus hermanos y luego salir a trabajar. Dice ella:

“Mi mamá me sacó [de la escuela] porque tenía que cuidar a mis hermanitos (...) Mi mamá es mala, no me ponía en la escuela”. “Al primero entré, estaba sabiendo, sabiendo, cuando me enseña mi profe. Conocía 'llave', 'pala', no sé qué cosa me enseñaba.”

“Doce años salí de mi casa porque no podía aguantar más porque era mala mi mamá. Ella me sacaba ayuda, ni siquiera tenía que contestar fuerte porque te daba ahí nomás chicotazos. Y entonces ya tenía que salir porque ya no la aguantaba, y salí de mi casa, a trabajar, limpieza, y de cocinera y niñera. Y trabajé...”

“Después 15 años cumplí y ni siquiera miré mi cuaderno ya. Fui a pasear con mis amigas, ya era jovencita, me olvidé de todo, todo totalmente. Y un día me dijo mi papá: 'Andá a Buenos Aires que vas a trabajar bien y así puedes estudiar'.”

Aparece en esta primera frase la responsabilidad que ella le adjudica a su madre por haberla sacado de la escuela, por 'ser mala'; el tener que salir a trabajar. Luego, de jovencita, ella misma 'ya ni miró su cuaderno'. La culpa aparece individualizada en ella misma o en su madre, pero no hay un reconocimiento y una denuncia a una escuela que no la supo alojar o una sociedad que es responsable de dicha exclusión. Esto da cuenta una vez más de la problemática central que denuncian los estudios del proyecto UBACyT en el que se inscribe la tesis y que mencionamos en el capítulo de Enmarcamiento Conceptual: la expulsión a edades tempranas de la educación inicial y su relación con el nivel socioeconómico de la población, con el agravio de sentirse los sujetos culpables y responsables del abandono que la misma institución promueve. Los sujetos se adjudican así mismos o a su familia la responsabilidad por haber dejado la escuela, sin tomar conciencia de la responsabilidad mayor que esta última posee en retener al alumnado, o de la obligación del Estado de garantizar la educación como derecho a toda la población.

Reina le ocultó a su marido que no sabía leer durante muchos años, lo que nos muestra la enorme vergüenza que sentía frente a su situación. Él se dio cuenta al entrar su hijo a la escuela, cuando ella no podía entender y firmar las notas en el cuaderno:

“...así que después al poco tiempo cuando entró mi hijo al jardín él me ha hecho pillar porque no sabía leer. Cuando le tenía que firmar sus cuadernos que siempre traen los chicos del jardín, y le pasé yo, no sé, donde decía que tenía ir, que tenía que firmar. '¿Y por qué no le firmaste?', me dijo, y no le dije nada porque no sabía nada. Después cuando ya...decidí avisar porque no sé leer. '¿Por qué no me avisaste?', hace tiempo ya, 8 años ya estamos viviendo, y ya es mucho tiempo, le pasó.”
“Sí, porque siempre yo ponía 'ya sé, ya sé', sabía decir, 'ya se lee así', decía yo, pero después ya no podía mentir más porque ya le tenía que hacer su tarea de los chicos, firmar, y salir a la calle a firmar eso de los documentos, a reunión también.”

Podemos preguntarnos por la enorme batería de estrategias compensatorias que Reina posee por haberse desenvuelto a lo largo de su vida como una persona alfabetizada, incluso entre sus seres más cercanos. Estrategias y conocimientos que seguramente ella no reconozca como tales. La visión sobre sí misma como aprendiz es muy pobre, incluso dice que no sabe firmar, 'que hace cualquier cosa' aunque en la entrevista nos muestra que es capaz de producir la escritura de su nombre y apellido, en cursiva y de modo convencional. Podemos ver las marcas de dolor en muchos de los comentarios que realiza a lo largo de la entrevista. Dice en relación a su analfabetismo:

“Mi cuñada me decía '¿por qué no sabes leer?', me decía, y no podía, y sí o sí tenía que hacer acompañar sino la dirección tenía. No puedo preguntar a cada persona qué oficina es eso, no puedo. Ya tengo vergüenza también ya; joven tenía que caminar mirando...(...) Y a mi hijito tengo así, por no leer, no lo llevé al hospital, así sin documentación se quedó. Ahora ya tiene 6 años ya, en la escuela ya está, es chiquito. Y está juzgado, le hicieron pasar, el año pasado nomás. El anteaño pasado recién fui al registro civil porque no tengo en ningún lado papeles...fui, igual me aceptaron, me anotaron para documentos. Después cumplió 5 años, después le pasaron a juzgado y ¿cómo dice?, para menor de edad ahí le hice pasar. Después tenía que ir y preguntar, tenía que llegar y no sé qué hacer, y fui llorando y no sabía preguntar. 'No, no tengas miedo' me decía y entraba la persona, me miraba, mucha gente, parece, a la oficina. Por no ir a la escuela le dejé a mi hijo sin documentación”.

Dolor, vergüenza y culpa se entrelazan en su discurso. Su analfabetismo incidiendo en la falta de documentación para el hijo y como impedimento para llevarlo al sistema de salud, y todo ello vinculado a la existencia de una causa en el juzgado. Esta historia de dolor también estaría actuando como restricción al momento de acceder a los objetos de conocimiento. La inseguridad y la inhibición son parte del proceso, como se ve en la entrevista.

El aprendizaje de la lectura y la escritura significa para ella una necesidad subjetiva fundamental:

“Ahora también tenía que trabajar pero antes necesito sí o sí ten que estu... aprender a leer...mi hermana me dijo 'andá a trabajar' y 'sí' yo le dije, 'pa' el año capaz voy a trabajar'...”, *“ahora ya reconozco qué número es, agarro la dirección, ya está, ya no le pregunto a la gente”*.

A lo largo de la entrevista fueron muy recurrentes los *'no puedo'*, *'cuesta leer, ¡¡porque ya tengo años y no puedo!!'*, *'un montón me falta, no puedo'*. Unos meses después de la toma de la entrevista, Reina dejó de concurrir al centro educativo porque consiguió trabajo, tal como nos comentó la docente del programa.

Un aspecto central que podemos mencionar que vincula parte de su historia con las producciones en la entrevista en relación a modos de lectura y escritura es el quechua como lengua de cuna (recordemos que Reina nació en Bolivia, y ella misma nos cuenta en una observación de aula que habla el quechua), y cómo la misma estaría incidiendo en el modo de apropiación del sistema alfabético de escritura, provocándole ciertos obstáculos como el reconocimiento de las vocales (recordemos que explicita que suele confundirse entre las letras /E/-/I/, y /O/-/U/. Reina, tanto en la entrevista como en el aula manifiesta la toma de consciencia de esta dificultad de reconocimiento de las vocales. Es un área fundamental a retomar en indagaciones futuras.

5.3. Graciela

Graciela es argentina, tiene 56 años, y concurre al mismo centro de alfabetización que Reina desde principios del año 2009. Vive en el barrio Ramón Carrillo desde hace 18 años, está separada y tiene dos hijos, de 22 y 26 años. A los 7 años dejó de ir a la escuela, y ella lo relata de esta forma, en un momento de dificultad para resolver la tarea que la entrevista le plantea:

“Cuando yo era chica, yo mucho no me iba a la escuela, y no nos enseñaban mucho a nosotros. O nos enseñaban y parece que yo no ponía atención cuando me enseñaba mi maestra, mucho no aprendí. Y después...falleció mi papá y tuvimos que salir a trabajar, para ayudar a mi mamá. Entonces yo no me fui más a la escuela, empecé a trabajar a los 7 años”

Aparece en su discurso un *'nosotros'*, la representación de cierto grupo de pertenencia. La idea de un *'otro'* que no *'enseñaba'* al *'nosotros'*, es decir, la posibilidad de la responsabilidad de la deserción puesta afuera. Un *'nosotros'* que podría ser *'los pobres'*, *'los analfabetos'*, *'los marginados'*, *'los diferentes'*, *'los que menos sabemos'*. Pero enseguida, aparece la duda acerca de dicha responsabilidad y la culpabilización de sí misma: *'o sí nos enseñaban pero yo no ponía atención o no aprendía'*. Y después, la pérdida del padre y la necesidad de salir a trabajar. Y la vuelta a la escuela como una cuenta pendiente que la marcó siempre, como una demanda de conocimiento:

“Y yo siempre soñé para aprender a leer...Y yo les decía siempre (a sus hijos): 'cuando ustedes crecen yo voy a ir a la escuela, porque yo quiero aprender a leer, como ustedes'...

“Y yo ahora que empecé a venir, porque yo estaba trabajando en un comedor, de tarde, y le digo 'yo quiero irme en la escuela'. Le dije 'vamos a la escuela', le dije a las chicas. Y me dijo 'vamos, yo te voy a hacer compañía'. Y le digo 'porque yo quiero aprender a escribir por lo menos mi nombre, le digo, porque yo quiero saber. Porque a veces tenemos problemas y yo tengo que firmar y no puedo, y no quiero andar molestando a mis hijos'.”

La importancia de escribir el nombre, firmar, saber escribir para no ser una molestia para los demás. No depender de ellos, poder salir a trabajar, pero también para que nadie le diga lo que tiene que hacer:

“Por eso todas veces quiero aprender a leer, para salir a trabajar. Porque no quiero más que él (su hijo) me diga 'mamá, esto es...'; porque él es...un poco rebelde quiere ser conmigo. Él me quiere gritar y yo no le dejo que me grite”

La experiencia de la vuelta a la escuela signada por el dolor, la dificultad y la voluntad a la vez:

“Me duele un poco, porque no puedo aprender. Pero quiero aprender” (Llora)
“Y ahora, me dice mi hijo '¿Y te fuiste a la escuela?', 'sí', le digo. '¿Y vas a aprender?', le digo 'voy a aprender, no sé cómo, pero voy a aprender'. “

La importancia de que sus hijos no repitan el mismo camino que ella. Graciela les dice:

“Yo no aprendí cuando era chica, bueno, pero yo tampoco quiero, no porque yo no aprendí que ustedes no van a aprender. Ustedes tienen que aprender porque hoy día no se puede vivir sin estudios”.

“Y gracias a Dios mis hijos no me dio tanto trabajo, aprendió a leer. El más grande se dejó en segundo año pero el más chico este año termina quinto año. Y va a seguir estudiando, si Dios quiere periodismo deportivo, me dijo que quiere seguir una carrera. Y yo le dije 'yo te voy a ayudar, papi, si vos querés eso yo te voy a ayudar en lo que pueda para que vos puedas seguir tu carrera'. Y gracias a Dios que los dos me salieron...por lo menos saben leer. Y les digo 'y vos me tenés que enseñar', le digo yo, después. 'Sí' me dicen, y el otro día, cuando empecé a venir a la escuela, me dijo 'mamá estoy contento, porque vos te vas a la escuela'. Y entonces me dijo que sí, y así, gracias a Dios tuve esa suerte que mis dos hijos pasaron de grado los dos...”

La educación ocupa un espacio simbólico importante en la familia, tanto de Graciela para sus hijos como de ellos hacia su madre:

“Me dijo 'quiero que aprendas, mamá', me dijo el más chico, 'porque yo voy a terminar mi quinto año y voy a seguir mi carrera'. Y fuimos a averiguar la carrera de periodismo y tengo que trabajar para ayudarlo a él: 150 pesos, sale. Y él quiere privado para salir más rápido, para entrar más rápido en la radio y eso. Y 300 pesos por mes, me dijo, me parece. Y le tengo que ayudar, porque él

quiere salir, quiere ser alguien en su vida, y yo voy a hacer lo que esté a mi alcance, pero yo la escuela no voy a dejar, le dije: 'te voy a ayudar, no sé cómo; venderé comida, no sé, pero yo la escuela no dejo'. Y si el año que viene sigo viviendo, le digo, voy a entrar otra vez. 'Bueno', me dijo.” (Sonríe)

El estudiar para 'ser alguien en la vida' es una frase que se repite en muchos jóvenes y adultos que buscan una segunda chance educativa⁷⁹.

Esta cuenta pendiente que es para Graciela el terminar la escuela, el deseo de aprender y de saber, se refleja en el modo en que ella se desenvuelve tanto en el aula como en la entrevista. Se muestra atenta, dispuesta a resolver, se esfuerza por llevar adelante las actividades aunque estén aún muy lejos de su comprensión; participa activamente en cada una de las propuestas. En la entrevista siempre intenta demostrar que sabe, y es consciente de que hay muchas cosas que aún no sabe:

“Hay letras que todavía no conozco”. Al igual que Reina, el ser conscientes de las propias dificultades parece ser una característica común en la EDJA.

5.4. Yesica

Yesica tiene 14 años, nació en Tucumán y cursó hasta tercer grado. También concurre al mismo centro de alfabetización que Reina y Graciela. Cuenta en la entrevista las dificultades familiares que hicieron que no pudiera continuar en la escuela:

“Porque mi mamá me mandó al jardín, pero no me mandó casi porque mi papá falleció a los dos años, y mi mamá tenía que dar de comer a mis otros hermanos, somos 14.”

Concurrió a la escuela con repitencias frecuentes. El relato acerca de sí misma como aprendiz se entrelaza con supuestos problemas cognitivos:

“Yo todos los años quedaba en segundo grado. Y ahora que cumplí 14 y pasé a tercero. Mi mamá decía que tenía que salir de la escuela para otra escuela pa' que aprenda más porque decía la señorita, como a mi me cosieron acá y acá (señala la cabeza) porque me caí cuando era más chiquita, y tengo problemas de la cabeza, me agarraban las convulsiones. Tenía dos años” (cuando se cayó)

“Y mi mamá dijo que tenía que salir de esa escuela para aprender más en otra escuela. Yo cuando iba a esa escuela me escapaba todos los días porque la maestra un día me agarró de los pelos y me decía que me quede quieta, y mi mamá le fue a decir y la maestra dijo es que se porta mal, pero por más que se porta mal...y se enojaba y después nunca más quise ir a la escuela, y mi mamá me mandó para acá, y ahora voy a volver.”

⁷⁹ Las evidencias de los sucesivos proyectos UBACyT marco dirigidos por la Dra. Sirvent que indagan los factores que dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa en jóvenes y adultos así lo demuestran. Para más información ver: Sirvent, Toubes y Santos, 2009, y Sirvent, Llosa, 2011.

Yesica es una de las más avanzadas de la muestra en relación con sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, sosteniendo una hipótesis alfabética inicial, como vimos en el capítulo de Conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. Se puede inferir una vinculación entre lo que ella percibe como sus 'dificultades de aprendizaje' y sus 'problemas de la cabeza'. Ella sí manifiesta cierta denuncia a una maestra que la maltrataba y a una escuela en la que no aprendía, existiendo otras escuelas con posibilidades de aprender más a las que podría haberse cambiado. Pero la decisión final recae en ella misma: '*después nunca más quise ir a la escuela*', y allí fue cuando su madre la envió de Tucumán a Buenos Aires, a ser cuidada por una tía.

En la entrevista Yesica nunca está segura de sus producciones, y a pesar de escribir la mayoría de las palabras en forma alfabética convencional, dice que no sabe si está completo porque siempre se "*come letras*". El 'comerse las letras' es una visión recurrente de los docentes acerca de las producciones de muchos alumnos que se encuentran en una hipótesis silábica o silábico-alfabética, período en el que los sujetos adjudican valor silábico a todas o algunas letras, hasta lograr la transición hacia la hipótesis alfabética. Los educadores con frecuencia no ven las 'omisiones' como parte de una modalidad constructiva de los sujetos, de un proceso de análisis y conceptualización, sino que lo consideran como error. Esto es asimilado por los mismos sujetos, obturando la posibilidad de reconocer esta modalidad constructiva como parte del aprendizaje, considerando por el contrario que 'no saben', que 'siempre se equivocan' y hasta llegan a construir una idea de que 'no tienen cabeza', como denuncian nuestros datos.

Dificultades económicas, familiares, entrelazadas con la adjudicación de la falta de inteligencia asociada a un accidente que afectó su cabeza son las razones reconocidas por Yesica para dar cuenta de su desertión; inseguridad y desvalorización de sus propios saberes. Y a ello vinculado al haber sido víctima de violencia de parte de su maestra. A pesar de todo, explicita con fuerza su voluntad y propósito de volver a la escuela.

5.5. Jonathan

Jonathan es un joven de 17 años, que está preso en un Instituto de Menores desde hacía 5 meses al momento de realizar la entrevista. Tiene una causa muy importante por homicidio, junto con su mujer, presa en Devoto. La docente nos cuenta que como ya está al límite de edad lo pueden llevar en cualquier momento a una cárcel para adultos. Él quiere ir a Devoto porque allí está su mujer.

En la entrevista elige escribir el nombre de ella: 'Ana'. Tienen un hijo, que es cuidado por su suegra. Jonathan nos dice que no sabe cómo escribir el nombre de su hijo, y se niega a hacerlo. Nos cuenta que nunca había ido a la escuela antes y que esta es la primera vez. Jonathan se muestra en la entrevista permanentemente serio, silencioso, con la mirada hacia abajo, rígido. En numerosos

momentos a lo largo de la entrevista dice: “pero yo no sé leer”, “no sé escribir”, “ni idea, eso yo no sé cómo sería”. No confía en lo que sabe, aunque sus escrituras ya sean silábicas y sus docentes nos cuenten que cuando ingresó al centro 'no sabía ni una letra'. En el aula es un alumno sumiso, callado, muchas veces es burlado por sus compañeros por el nivel en el que se encuentra, menos avanzado que el resto. Uno de ellos le dice “te voy a agarrar en la celda y vas a ver cómo vas a aprender”. La vida de la escuela se articula con el encierro, la vida en la celda, las relaciones con los guardias, con los demás jóvenes presos, las amenazas, las alianzas, las peleas por el lugar de mando. Y allí se inscribe también la alfabetización. Esta es otra veta específica que queda abierta para indagaciones futuras.

5.6. Damián

Damián tiene 17 años, concurre a un centro educativo por orden de un hogar de transición a la libertad tras haber estado preso durante 4 meses en un Instituto de Menores, acusado de robo. Fue a la escuela hasta los 11 años e hizo hasta 6º grado

“pero ahora hice quinto y después me van a poner en sexto. Les pedí que me pusieran más bajo porque no me acordaba. No me acuerdo ahí más o menos...hace mucho dejé... ¡voy a cumplir 18 años!”.

No sabe si al año siguiente va a seguir, ya que está esperando que el hogar le de el pase para volver a su casa, que es en la provincia de Buenos Aires, a más de una hora del centro educativo. Nos cuenta que no es fácil volver a su barrio tras haber estado preso:

“Ya me dan el regreso a mi casa. Por eso. Porque si todavía estoy acá, me quedo. Yo me quiero quedar...está bueno acá, te llevan a Mar del Plata, te llevan todos los días a la pileta...porque si me voy pá llá los pibes empiezan a bardear”.

También nos cuenta que el fantasma de volver a caer preso está presente, por lo que debe cumplir presencia en el centro educativo:

“pero si yo me quedo ya no me dicen más nada, pero si no vuelvo me ponen fuga y ya no puedo entrar más, me ponen fuga y me van a poner preso otra vez y no tengo ganas. Y encima cuando tenés 18, quedás repegado, si te llegan a parar y no tenés los documentos, y si tengo una causa me llevan para otro lado y no salgo más ”.

5.7. Ismael

Al momento de realizar la entrevista, hacía una semana que Ismael había caído preso en el mismo

Instituto de Menores que Jonathan, por tercera vez en el año, acusado de robo. Ismael nos cuenta que suele pasar mucho tiempo en la calle, que todos los días se tomaba el tren de Tigre a Retiro. Frente a la invitación a escribir lo que tenga ganas, elige escribir todas las estaciones del recorrido. Aún se encuentra en un nivel silábico inicial de escritura. A lo largo de toda la entrevista son frecuentes los 'no sé', 'yo no lo sé escribir', 'a ver, ¿alguien lo puede leer?', 'no me acuerdo cómo es', 'estoy perdido', 'yo no lo sé leer, tal vez lo pueda leer usted', 'no me sale', '¿Me equivoco? ¡Me estoy equivocando!', 'ustedes me dan todo para leer y yo no sé'.

Frente a las dificultades de escritura convencional, de las que es totalmente consciente, nos muestra todo lo que sí sabe:

“Sé todas las estaciones: Rivadavia, Lisandro, Vicente López, Olivos, La Lucila, Martínez, Pacheco, Beccar, Tigre”

Aunque nos dice que 'se re olvidó los nombres', sabemos que Ismael tiene un contacto frecuente con numerosos carteles, tanto de las estaciones de tren y subte como de las plazas que frecuenta, como nos relata en la entrevista. Nos dice que extraña esos lugares y que espera estar libre para fin de año.

Ismael, Damián y Jonathan son claros exponentes de lo que hemos denominado en trabajos anteriores como parte del “corredor pedagógico” (Proyecto UBANEX 2011): hemos identificado este corredor, en tanto el recorrido que realizan algunos jóvenes en situación de calle o de detención por diversas instituciones que los alojan (fundaciones, organizaciones sociales, centros educativos, hogares), así como por espacios de la ciudad en los que se encuentran con operadores de calle (estaciones, puentes bajo los cuales viven, entre otros). Mediante el aprendizaje en este corredor incorporan pautas y normas sociales que les permiten un mejor desempeño personal y social. En algunos casos, este trayecto les facilita la vuelta al ámbito educativo, familiar, barrial y o laboral. Las características que asuman las prácticas de enseñanza incidiría en la construcción de dicho trayecto y en las posibilidades de dar continuidad a los aprendizajes⁸⁰. Podemos pensar que a mayor articulación de estos espacios por los que transitan los jóvenes, mayor integración de sus conocimientos sobre el sistema de escritura, una articulación que les permita avanzar en dicha construcción, vinculada a sus contextos de vida.

80 Recordemos que dos de los potenciales casos de la muestra, que aún no se encontraban en un nivel alfabético de escritura, 'quedaron en el camino', fueron perdidos en este corredor: Ariel, quien vivía en la calle y decía que en el centro educativo se sentía encerrado, y Víctor, quien sin aviso previo, el día en que realizaríamos la entrevista clínica fue trasladado a otro centro de detención. Su aprendizaje, por tanto, se da en estos 'pedacitos fragmentados' de un centro a otro, luego la calle y tal vez la escuela, cuando salga en libertad.

5.8. Claudia

Claudia tiene 32 años al momento de realizar la entrevista, trabaja en la panadería de una fundación y desde hace un tiempo participa de un espacio de alfabetización propuesto por el coordinador de la misma. Además de concurrir a la panadería, trabaja en un barrio cercano, Valladolid, ayudando a servir el desayuno y limpiando los baños.

Nos cuenta que fue hasta primer grado de la escuela común y también se responsabiliza a sí misma por la expulsión:

“En esa época yo era muy rebelde, la señorita me señalaba el pizarrón y yo me encaprichaba. Decía que no y no y no quería, no leía. Nunca aprendí. Dos por tres la mandaban a llamar a mi tía porque me portaba mal y ella me llevaba. Y después me sacaron”

A los 28 o 29 años retomó los estudios en la escuela primaria de adultos N°63 de Villa Fiorito, pero luego no continuó. Recuerda dicha escuela como un lugar en el que sí enseñaban:

“A nosotros nos enseñaban cosas de huerta y todo eso. Nos enseñaban a regar las plantitas, a cuidar la tierra, a plantar. Ahí en esa escuela enseñan todas esas cosas...”

Menciona la necesidad de aprender a leer como un aspecto fundamental en su vida, para poder continuar estudios, para poder ser más autónoma al manejarse en situaciones sociales:

“Yo quiero aprender a leer. Porque yo quiero ir a la facultad de medicina y todo, pero no sé leer. Quiero ir a la facultad... porque yo no me voy a perder, perder no me voy a perder, pero el cajero lo maneja mi hijo... el banco... yo voy con él pero él lo maneja...”

Posee una visión bastante positiva acerca de sus conocimientos, lo que resulta importante al momento de pensarse como aprendiz en esta segunda chance educativa:

“No es que no sé nada, sé las letras, sé las vocales y todo. Lo que sí me cuesta un poco para leer.”

Tiene 5 hijos varones de entre 9 y 15 años, y una hija que ya tiene a su vez una beba. Nos cuenta en relación al aprendizaje de sus hijos:

“Todos saben leer, pero tengo mi nene de 9 que está en tratamiento con gabinete y todo eso. Él no sabe leer; en vez de ir para adelante va para atrás. La maestra me dijo que yo trate de, cuando

llegue, de verle el cuaderno, de ayudarlo, pero yo no sé leer. Le lee el hermano (...) él le lee, le enseña. Yo le puedo mirar el cuaderno, dibujar y todo..."

Podemos preguntarnos cómo marcará esta situación a Claudia, el no poder ayudar a su hijo, y cómo estará relacionado su interés en aprender leer para poder darle apoyo también. Esta cuestión aparece en forma predominante en muchas entrevistas realizadas en el proyecto marco: la vuelta a la escuela para ayudar a los hijos en la escuela y ser un modelo para ellos (Sirvent, Toubes y Santos, 2009; Sirvent y Llosa, 2011).

5.9. Norma

Norma tiene 37 años, es de nacionalidad paraguaya y concurre al mismo espacio de alfabetización que Claudia, desde mediados del año 2008. Nos cuenta a lo largo de la entrevista que vive en el barrio Martín Fierro II, a 5 cuadras de la fundación. De niña fue a la escuela en Paraguay, y de allí la derivaron a una escuela especial:

"Tengo todo archivado la libreta de la escuela, tengo todo archivado. Porque eso te piden en la escuela, ¿viste? Me dicen en la escuela: no, vos tenés que irte a una escuela especial. Ahora quieren mandar, la profesora que me estaba enseñando, me quiere mandar a una escuela especial. Y ahora tengo que irme a una escuela especial, también. Yo y mi hija también se tiene que ir a una escuela especial."

Su relato nos vuelve a remitir a ciertas evidencias que vamos obteniendo en el proyecto UBACyT marco, en relación con la vinculación frecuente entre la educación especial y la educación de jóvenes y adultos. La escuela expulsa a los niños que no se adecúan al ritmo y código que ella impone, los deriva a la escuela especial y las escuelas de jóvenes y adultos luego alojan a gran parte de esta población. Y la escuela especial pareciera transmitirse a las generaciones siguientes, naturalizando una supuesta situación de déficit.

Norma nos cuenta en medio de la entrevista que su hija ya tiene 11 años, que nació con algunas dificultades de salud y estuvo medicada hasta hace poco tiempo:

"Porque ella cuando salió de mi panza se fue a la incubadora. Porque yo ya rompí bolsa y ella nació con la gotera. Por eso ella cuando se pone nerviosa se le pone la boca celeste, quiere llevar la lengua... dos veces en una oportunidad teníamos que correr al hospital porque si no se iba... yo lloraba... Ahora por suerte no le agarró más... cada tanto le llevo al médico, cuando puedo. Porque ella toma una pastilla para que no esté nerviosa. Parece como droga la pastilla. Y ahora ya no toma más porque nos hizo quitar el médico. La psicóloga dijo basta ya de eso porque la estamos medicando y ella ya está bien, ya. Entonces le quitamos."

Aparecen los problemas en la escuela, siempre adjudicados a ellas mismas (tanto madre como hija)

en relación a no querer estudiar o a tener dificultades para el estudio:

“Mi hija no quiere estudiar. Nosotros estamos pagando una profesora particular para que le enseñe. Y lengua es que le cuesta más. No quiere, no quiere leer ella. Le digo yo, yo también me voy a sentar contigo y así se sienta, con nosotros se sienta para leer, para escribir, quiere hacer la tarea ella. Y hacemos, las dos juntas hacemos. Vení que yo también estoy estudiando, le digo.”
“Las dos, las dos escribo en mi casa, porque mi mamá me estuvo enseñando antes de venir y me puso ella las palabras y estaba haciendo. Cuando estamos así, apagamos la tele y hacemos que yo también estoy estudiando y ella también para que estudie, porque no quiere estudiar ella.”
“En casa, cuando estoy de balde, mi mamá me pone para saber las letras, me pone algo para hacer, entonces hago movimiento de la mano. Porque dice la maestra de mi hija que soy dura para escribir, que tengo dura la mano. Y eso. Por eso vengo...”

Podemos preguntarnos cómo jugarán estas creencias en relación a 'ser dura para escribir' en su aprendizaje del sistema de escritura.

5.10. Flora

Flora tiene 67 años y es de nacionalidad peruana. Al momento de realizar la entrevista, hacía un año que vivía en la Argentina. Se ha alfabetizado a través del Método Cubano Yo Sí Puedo. Al conocerla había comenzado a concurrir a un centro educativo de nivel primario. De niña fue a la escuela pero no se acuerda cuánto tiempo permaneció: *“de chiquita fue, pero ya me había olvidado. Me había olvidado total. Tuve que aprender las letras del abecelario (sic), ya me había olvidado”*. Así relata cómo surgió su necesidad de aprender a leer y escribir:

“Yo más me entusiasmé porque fue feo cuando yo vine en avión. Me sentí mal porque me dieron el papel pa' llenar y no podía llenar. Ahí donde fue... cuando...si no, creo que hasta ahora no habría pensado, no sé. No, bien feo a veces. Me hizo falta bastante. Porque a veces no quieren ayudar las personas. Pero hay momentos que personas sí te ayudan. Yo tuve que decirle al señor: me olvidé mis lentes, ¿me ayuda?
Y no me lo llenó. Ya cuando ya estoy saliendo, el señor de las maletas, un señor me llenó. Ahí fue cuando me di cuenta que me hacía falta aprender”

Distintas situaciones de la vida fueron retrasando su vuelta a la escuela:

“No... Yo pensaba, yo quería ir, pero que no tenía tiempo, y siempre no había con quién dejar a los hijos, o a veces era lejos, o no había pa' pagar el colectivo, y nunca se dio. Nunca se dio, por ese motivo, siempre no podía, no podía y no podía. Y los años se van pasando, y cuando uno menos piensa, así fue”

Y una vez que la decisión de volver a la escuela se materializó, fue necesario sostener la decisión, aunque los familiares no la apoyaran. Sus hijos le dicen:

“Ay, mamá pa' que vai a aprender!, dirá de repente, pero yo no veo que...el otro día me dijo: ay, mamá va al colegio y no aprende nada, todos los días va y no aprende nada!”

Las evidencias nos muestran que en esta nueva chance educativa, no sólo es necesario desandar la visión subestimada de sí mismos como marca de la experiencia de la infancia, sino que en los procesos de vuelta a la escuela es necesario que los sujetos también rompan con ese círculo vicioso que los ubica siempre en la 'incapacidad para aprender', que muchas veces también es una idea sostenida por los seres más cercanos.

Es importante volver a recalcar que los fragmentos que se detallan en el presente capítulo no devienen de una entrevista realizada especialmente por fuera de la entrevista clínica, sino que constituyen fragmentos de relatos que los sujetos realizaron en la misma toma del protocolo clínico, previsto para la construcción de la hebra 1: niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura. En muchos casos, sin que preguntáramos específicamente por ello, los sujetos compartieron parte de su historia frente a situaciones de dificultad o de angustia producto de las tareas solicitadas. Como hemos visto en el capítulo anterior, si bien encontramos semejanzas con los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura encontrados en la población infantil, dicha convergencia se enmarca en especificidades devenidas de una historia de exclusiones y 'fracasos escolares' en la población joven y adulta. Una historia que marca, desde nuestra perspectiva y en función de los casos analizados, los modos de concebirse como aprendices y especialmente como lectores y escritores. Han sido evidentes en el presente capítulo la culpa, la vergüenza, el dolor, la inhibición frente al aprendizaje, la sensación de incapacidad para aprender, la representación acerca de factores neurológicos incidiendo en el percibido fracaso, la institucionalización de muchos sujetos en centros de detención, la calle y hogares por los que también transita la alfabetización. La búsqueda de conclusión de una etapa pendiente para ser alguien en la vida, para conocer más, para no depender de otros, para tener más herramientas o simplemente 'para al fin poder aprender, sea como sea'. El significado atribuido a la lengua escrita y a la vuelta a la escuela es constitutivo de la alfabetización, la cual se inscribiría en estas marcas. Estas reflexiones emergen de otro propósito investigativo que fue el foco de la hebra 1, centrado en la comparación de las conceptualizaciones entre niños y adultos. Es necesario en estudios posteriores profundizar estas interpretaciones a la luz de una historia de vida pensada como tal⁸¹. Pero no sólo hemos hallado la emergencia de estas marcas de exclusión. La enseñanza recibida,

81 Hacemos referencia al método biográfico con larga tradición metodológica en ciencias sociales, en relación a la historia de vida como procedimiento metodológico para la construcción del objeto. Para más información sobre el método biográfico y su producción sustantiva ver documentos del UBACyT marco y Llosa, 2007 y 2010 (Tesis Doctoral no publicada).

tanto en la nueva chance educativa como en la infancia, también dejaría marcas en los procesos de construcción del sistema de escritura. De ellas nos ocuparemos en el próximo capítulo.

Capítulo VI

TERCERA HEBRA: MARCAS DE ENSEÑANZA

Por aquel entonces, yo todavía no había visto la escritura de los hombres, de modo que no tenía nada con que comparar el nu shu. En cambio, ahora puedo decir que la escritura de los hombres es enérgica, con cada carácter cómodamente contenido en un cuadrado, mientras que nuestro nu shu recuerda a las huellas de un mosquito o de un pájaro en la arena. A diferencia de la escritura de los hombres, los caracteres de nu shu no representan palabras, sino que son fonéticos. De ahí que uno determinado pueda representar todas las palabras que tienen el mismo sonido, pero generalmente el contexto aclara el significado. Sin embargo, hemos de tener mucho cuidado para interpretar el significado de cada carácter.

Mi tía siempre nos advertía de que tuviéramos cuidado con los signos, pues al utilizar caracteres fonéticos, (...) el significado de las palabras podía perderse o alterarse.

...me hizo comprender la verdadera función de nuestra escritura secreta: no había sido concebida para que nos escribiéramos cartas ingenuas ni para que nos presentáramos a las mujeres de la familia de nuestro esposo, sino para darnos voz.

(Fragmentos de El abanico de seda, de Lisa See)

6.1. Introducción

El propósito de este capítulo es mostrar lo que hemos denominado '*marcas de enseñanza*', como otro de los ejes que han surgido a partir del análisis de los datos, no previsto inicialmente. El mismo constituye otro de los aspectos que podrían estar restringiendo los modos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos. El concepto de restricción captura la doble función que las instituciones y las representaciones de una cultura ejercen en los procesos de conocimiento, como posibilitadoras y a la vez obstaculizadoras del mismo (Castorina, 2003; Castorina, J.A., Faigenbaum, G., Clemente, F. y Lombardo, E., 2007).

Llamamos '*marcas de enseñanza*' a ideas o concepciones que los sujetos manifiestan en la entrevista clínica y que dan cuenta de un origen escolar, y que podrían posibilitar u obstruir el avance conceptual, otorgando direccionalidades particulares al proceso de aprendizaje.

Recordemos que se han realizado observaciones de las situaciones de enseñanza en las que participan los sujetos de la muestra para describir los contextos en los que se enmarca el aprendizaje, poniendo especial énfasis en las intervenciones que realizan los docentes en las situaciones de escritura y lectura y en los modos de producción de escrituras y lecturas de parte de los sujetos.

Por lo tanto, el presente capítulo analiza tanto las verbalizaciones y procedimientos que los sujetos ponen en acto en las entrevistas clínicas y que estarían dando cuenta de lo que hemos denominado marcas escolares, como situaciones significativas que han sido observadas en las aulas y que podrían estar condicionando de modo particular los procesos de apropiación de la lengua escrita. En este sentido, damos algunos ejemplos de posibles 'cruces' entre la situación de entrevista y observaciones de aula como datos significativos que nos abren a nuevas reflexiones que deberán ser retomadas en indagaciones futuras.

Al igual que hemos aclarado en el capítulo anterior, de ninguna manera buscamos establecer relaciones causales entre lo enseñado y las ideas de los sujetos, pero sí proponer articulaciones posibles y abrir nuevos interrogantes acerca de las restricciones de las situaciones didácticas a los modos de apropiación del sistema de escritura en los espacios educativos. Los conceptos que se desarrollan en el presente capítulo son categorías emergentes del proceso de generación conceptual implementado.

6.2. VERBALIZACIONES Y PROCEDIMIENTOS DE LOS SUJETOS EN LA ENTREVISTA CLÍNICA

6.2.1. La lectura como descifrado

Una de las cuestiones más llamativas de algunas entrevistas clínicas ha sido la diferencia entre la posición que asumen los sujetos como escritores y la que adoptan como lectores frente al pedido de interpretación de sus propias escrituras. Más allá del nivel de conceptualización en el que se encuentren (más o menos avanzado), la representación de la lectura como decodificación o descifrado no les permite dar sentido ni a sus propias producciones. Llamamos decodificación o descifrado al acto de declarar lo que está escrito enunciando el nombre de las letras o los sonidos que las mismas representan, sin recuperar el significado del texto. Veamos algunos ejemplos.

Graciela, frente al pedido de interpretación de su escritura /Euolozeu/ (para 'Eduardo') verbaliza:

*-Esta es la 'ele' de...la 'a'...la 'ele'...la 'o'...'so'...
Edua...Eduar...la 'ese' (señala la /z/)
y la 'ele' (señala la /e/):'se'. No dice 'Eduardo'*

El centrarse en el intento de descifrado obtura la posibilidad de explicitar qué cree ella que dice ahí, de inferir lo que ella misma fue escribiendo para producir el nombre de su hijo. Graciela está tan preocupada por reconocer y unir cada letra, que pierde totalmente el sentido y la posibilidad de otorgar significado al texto que ella misma está produciendo.

Ismael, en la tarea de escritura, también recurre al descifrado cada vez que se le solicita interpretación de lo escrito. Escribe, por ejemplo, /ADRABEILO/ para 'Alejandro' (su segundo nombre). En el momento de la escritura en la entrevista clínica se detiene a pensar, verbaliza e intenta identificar las letras pertinentes:

*-A...le...la 'de' de 'dedo', ¿no? (/AD/)
-Ale...ja...otra 'erre' con la 'a'. (/ADRA/)
-Alejan...
-Al...jan...¿ahí?*

Realiza verbalizaciones por trozos de sonoridad tomando en cuenta la linealidad de la palabra y el aumento progresivo de partes, pero frente a la pregunta de si ya está completa la palabra interpreta:

(/ADRAB/) -¿Y acá qué dice? La parte esta de acá, ¿qué dice? 'A'...'le'...la 'erre' con la 'a': 'ra'...la...'e'...la, ¿cómo se llama? La... ¿La 'be', no? La 'be'...'be'...'le'...¿cuál otra, esta es la 'be', no? 'be'... va a decir, si pongo la 'be' va a decir 'Velez', ¿no? (se ríe)

-'E', ¿no? La 'e' de 'indio', ¿no? 'i'...

(Agrega /IL/ y queda /ADRABEIL/)

-¿Qué dice ahí a ver? ¿Alguien lo puede leer? No, no sé qué dice. Empieza con la 'a':

'A'...'le'...'re'...la 'erre' con la 'a': 'ra'...'do'...la 'be'...me falta una 'o'... No sé leer muy bien!

-La 'de'...la 'o'...la 'e'...yo la escribo así.

(Agrega /O/ y queda /ADRABEILO/)

Ismael parece leer como le enseñaron que se lee: juntar una letra con otra. Hay una distancia entre su posición en el momento de la escritura y el momento de la lectura. Cuando lee siempre realiza un procedimiento que parece ser escolar.

Claudia, cuyas escrituras son predominantemente silábicas, ha elegido escribir 'papá' y 'mamá', cuyas formas conoce de memoria. Luego ha escrito en forma predominantemente silábica las siguientes palabras: 'puré', 'pepa', 'tomate', 'pan', entre otras. Frente al pedido de interpretación de lo escrito, las únicas escrituras que conservan estabilidad para ella son 'mamá' y 'papá' (las que había elegido escribir, que son las que aprendió en la escuela, según nos dijo), mientras que para el resto sólo recurre al deletreo sin poder dar sentido ni recuperar lo que ella misma produjo:

“Mamá, papá... la 'e' con la 'o', 'lo'...la 'a'... la 'e'... la 'pe', la 'e'... la 'pe', la 'e'...la 'pe' y la 'a'. Acá está la 'o', la 'e'...la 'a', la 'a' y la 'eñe'... la 'a', la 'u', la 'e' y la 'a'.”

Orlando, cuyas escrituras ya son silábico-alfabéticas, también descifra cada vez que se le pide interpretación de sus escrituras. Recordemos qué verbaliza:

/KAINA/ (KARINA): -La 'ka', la 'a', la 'i', la 'ene', la 'a'.

/CAOS/ (CASA): -La 'ce', la 'a', la 'ese'.

/ORATIAG/ (ORTIGA): -la 'o', la 'erre', la 'a', la 'te', la 'i', 'a'.

/MIANSA/ (MILANESA): -la 'eme', la 'a', la 'i' y la 'a', la 'ene', la 'e' y la 'a'.

/PAEA/ (PAN): -la 'pe' y la 'a' y la 'e' y la 'a'.

El descifrado parece ser un gran nudo en la trama, con consecuencias obturadoras de la comprensión y construcción del sistema.

6.2.2. Los 'recitados escolares' desde la verbalización o la acción

Ismael es un claro ejemplo de lo que hemos denominado 'recitados escolares'. Hacemos referencia con este concepto a modos de verbalizar que se han aprendido en la escuela, como estrategia de escritura o de lectura. Por ejemplo, el juntar una letra con otra para formar un sonido silábico: decir 'la te con la o: to', 'la pe con la a: pa'. Este 'recurso' es utilizado por Ismael permanentemente a lo largo de la entrevista, pero el mismo no lo ayuda a avanzar en la escritura ni en la interpretación de lo escrito, sino que muchas veces es usado por él como comodín: es lo que sabe y recurre a dicho recitado para intentar producir sus escrituras, para tratar de encontrar desesperadamente 'sus letras'. Veamos algunos ejemplos:

(Para la escritura de 'Belgrano R.')

-Bel...gra...no...Bel...gra...no. Belgrano erre...gran...la 'te' con la 'o', ¿no? 'No', 'no'...

(Agrega /TO/)

-La 'te' con la 'o'... 'no'. Belgrano... 'e'...

(Agrega /E/)

-¿Tres palitos, no? ¿Ahí? ¿Ahí, tres palitos?

Belgrano...E...rre... Belgrano R...

(Agrega R. Le queda /BATOER/)

-La 'e' con la 'a': 'ra'...la 'te' con la 'o': 'to'... la 'e' con la 'erre': 're'. Belgrano.

(Para la escritura de 'Lisandro de la Torre')

-Lisandro...

(Escribe /S/)

-la 'ese'...la 'ese' de 'casa', no, la 'ese' con la 'e' de 'casa', ¿no? Lisan...dro.

(Escribe /TO/)

-La 'te' con la 'o', ¿no?

-La 'te' con la 'o'...Lisandro...Lisandro...de la Torre...Tengo que hacer otra 'te' con la 'o', me falta la 'tor', ¿no?

-No. La 'ese'...la 'te' con la 'o': 'to'. 'Te'...

(Murmura intentando leer)

-La 'ese' con la 'a'...sandro...

(Agrega /SA/)

-'to'...

(Agrega /T/)

-torre...

(Agrega R. Le queda /STOSATR/)

-Lisandro de la Torre, no sé cómo está escrito.

Ismael ha aprendido que debe buscar juntar una letra con otra para formar un sonido silábico, pero vemos que ese procedimiento está vacío de sentido, es una estrategia estereotipada que no lo conduce a buenos resultados, no le permite reflexionar sobre qué están representando las marcas que elige escribir.

Otro de los 'recursos' que hemos caracterizado como recitado escolar es el recurrir a aplausos frente a la pregunta sobre cuántas letras se considera que lleva una palabra, como por ejemplo:

Se le pregunta a Jorge Omar (28 años) cuántas letras necesita para escribir la palabra 'moto' Jorge Omar realiza dos aplausos que acompañan la verbalización silábica 'mo'-to' y luego afirma: 'Cuatro'. Frente a la repregunta '¿cómo te das cuenta que son cuatro?', vuelve a repetir dos aplausos que acompañan la verbalización silábica:

-“*porque mo* (aplauso),
to (aplauso)”.

La realización de aplausos para la segmentación silábica es claramente una acción escolar. En este caso, dado que es una palabra de dos sílabas CV, el asociar cada aplauso con dos letras coincide con la respuesta correcta, pero esto no significa que sea una estrategia que ayude a tener éxito en la anticipación de cantidad de letras para las sílabas complejas.

6.2.3. El uso de 'arcos' para la lectura

Cada vez que a Jonathan se le solicita interpretar sus propias escrituras en la entrevista, recurre a realizar 'arcos', que pueden abarcar una o dos letras, para apoyar su interpretación:

/AL/ -'Ba'
/A/ -'na' (primer intento)

/A/ -'Ba'
/L/ -'na'
/A/ -'na' (segundo intento)

/O/ -'to'
/A/ -'ma'



/E/ -'te'

El recurrir a estas uniones a través de arcos que se realizan con el lápiz es propio de la tradición escolar, que da cuenta del énfasis puesto en la unión de una letra o una sílaba con otra, para 'juntar' y proceder al acto de lectura.

6.2.4. El 'comerse las letras' o la 'omisión' como error

Yesica ya escribe en forma alfabética inicial. Sin embargo, duda permanentemente acerca de sus producciones. Veamos qué sucede con la escritura de la palabra 'mesa', que realiza en forma convencional:

Yesica, 14 años	
<i>¿Alguna otra cosa que quieras escribir, algo de la escuela, algo que esté acá, por ejemplo?</i>	
	<i>Más o menos sé. (Escribe /MESA/)</i>
<i>¿Ahí ya dice 'mesa'?</i>	
	<i>(Me mira insegura)</i>
<i>¿A ver? ¿Qué dice? ¿Qué te parece?</i>	
	<i>(Me mira) No sé...</i>
<i>Mostrános vos qué escribiste, ¿Cómo lo leés?</i>	
	<i>'Me'...(/ME/) 'sa'... (/SA/)</i>
<i>¿Hasta ahí ya dice 'mesa'?</i>	
	<i>No sé.</i>
<i>¿Por qué no sabés, qué te parece?</i>	
	<i>Porque a veces me como una letra.</i>
<i>¿A veces te comés una letra, cómo es eso?</i>	
	<i>La pongo la otra letra.</i>
<i>¿Qué otra letra ponés en general?</i>	
	<i>No me acuerdo.</i>
<i>Bueno, pero acá, para vos, ¿ya dice 'mesa' o dice otra cosa?</i>	
	<i>(Tarda varios segundos, mira lo que escribió, duda) Sí.</i>

Este ejemplo da cuenta de cómo, a lo largo de su experiencia escolar, el haber escrito desde hipótesis silábicas o silábico-alfabéticas seguramente ha sido corregido por sus maestros como error producto de la omisión de letras, lo que en Yesica se inscribe como una falta que habitualmente realiza: el 'comerse letras'.

Graciela ya establece relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla, encontrándose en un nivel silábico inicial. Su preocupación cuantitativa es en relación a que siempre 'faltan' letras, sin atender a la longitud de la cadena gráfica en función de la longitud en la oralidad. Son recurrentes sus preguntas: “¿Ya dice?”, “¿O me falta?”. Graciela escribe /AMAMAMA/ para 'Ana' y expresa dudas acerca de si necesita más.

Reina permanentemente pregunta por la completud de sus escrituras, duda y afirma: “no sé si está completo”, “no sé si ya dice”, “me parece que me faltan”.

Es necesario aclarar que el conflicto entre la hipótesis silábica y la hipótesis de cantidad es parte del proceso psicogenético y motor frecuente de avance conceptual. Sin embargo, se halla exacerbado por la intervención escolar, limitando en este caso el proceso de reelaboración cognoscitiva, ya que las omisiones recurrentemente corregidas como 'faltas' marcan a los sujetos desde el error.

Las frecuentes preguntas en la entrevista acerca de la completud o no de las palabras por parte de las personas entrevistadas nos hace pensar en una excesiva preocupación por la cantidad, que podría ser fruto de las numerosas correcciones que han recibido (y reciben actualmente), producto de dichas omisiones vistas como error. Una hipótesis que podríamos plantear es que este tipo de correcciones podría incidir en la dificultad de establecer hipótesis de cantidad máxima, obturando la posibilidad de coordinar el eje cuantitativo con el cualitativo, produciendo una especie de 'falta de control de la cantidad máxima'.

6.2.5. Las palabras 'clisé'

Denominamos 'palabras clisé' a las típicas palabras que forman parte del folklore escolar, y que generalmente se han usado como palabra generadora: mamá, papá, auto, elefante, indio, oso, uva, etc. Muchas de ellas son traídas por los sujetos en las entrevistas, como palabras seguras que conocen, ya sea para mostrarnos lo que sí saben escribir, o utilizándolas como palabras clave para identificar letras compartidas, como pista para la escritura de nuevas palabras, como fuentes validadas de conocimiento. Transcribimos algunos ejemplos:

Claudia, frente al pedido de escritura autónoma, elige escribir 'papá' y 'mamá', en letra cursiva. Su producción es alfabética, aunque ella se encuentra aún en una hipótesis silábica. Ella recuerda que estas palabras las escribía siempre en la escuela:

“La mayoría yo escribía allá en el colegio, ‘papá’, ‘mamá’... y toda la mayoría escribía ‘pera’, ‘uva’, esas cosas. Todas esas cosas con la ‘pe’.”

Este conocimiento convencional de las escrituras de 'mamá' y 'papá', sin embargo, por momentos le sirve y por momentos no como apoyo de nuevas escrituras. Por ejemplo, para la escritura de la palabra 'puré' ella dice:

-La de 'pu'... Pero yo esa letra no la sé.

Cuando se le pregunta si 'la de pu' estará en alguna otra que haya escrito antes, sí la vincula con 'papá' como referente: señala la letra /P/ de 'papá' y dice: *“Es esa letra. Esta es la de ‘papá’”.*

Sin embargo, frente a la escritura de la palabra 'pepa' escribe /papa/, realizando la misma escritura que para 'papá' (aunque sin la tilde) sin que ello le provoque conflicto. En este caso, la palabra que conoce de memoria no le resulta fuente de comparación o desestabilización, seguramente porque para ella, desde una hipótesis silábica, la letra /P/ es 'la pa'.

Reina también menciona en un momento de la entrevista lo que aprendía en la escuela de niña:

“Al primero entré pero estaba sabiendo, sabiendo, sabiendo, cuando me enseña mi profe... Sí estaba haciendo, conocía 'llave', 'pala', no sé qué cosa me enseñaba”

Frente a la dificultad de escribir las palabras dictadas, nos muestra las que sí sabe, que aparecen en su cuaderno de clase: 'mariposa', 'casa' y 'cala'.

En las verbalizaciones de Ismael también podemos inferir muchas de estas palabras y formas estereotipadas, que han quedado marcadas:

-la 'de' de 'dedo'

-la 'i' de 'indio'

-la 'e' de 'tres palitos'

Estas palabras podrían ser fuente importante de búsqueda de pistas, reflexión, comparación, para salir del 'clisé' hacia la constitución de escrituras de referencia que puedan producir desestabilizaciones en los sujetos y que promuevan avances conceptuales.

6.2.6. La escritura es saber el abecedario o las letras y 'juntar'

Es interesante cómo muchos de los sujetos entrevistados nos permiten comprender, además de qué representan las marcas escritas en su proceso de alfabetización, qué representa para ellos un acto de lectura o escritura a nivel más amplio, qué se necesita para poder leer y para poder escribir. Todas las respuestas se vinculan con el saber las letras del abecedario y poder juntarlas. Compartimos los ejemplos:

Héctor está intentando escribir las palabras que se le dictan en la tarea de escritura. A pesar de estar en un nivel cercano al alfabético, su visión de sí mismo es que no sabe, y solicita ayuda para escribir.

Héctor, 23 años	
	<i>No sé. ¡Si nadie me ayuda! (risas) No me sale una palabra así.</i>
<i>¿Qué tiene que pasar para que a uno 'le salga'?</i>	
	<i>Tiene que aprender a leer... el abecedario.</i>
<i>¿Y vos sabés todo el abecedario?</i>	
	<i>No. Yo no prestaba atención en el otro colegio que estaba, hacía renegar a la maestra, no prestaba atención nunca, hacía gritar a la maestra, nunca pude aprender a leer.</i>
<i>Pero vos sabés el abecedario... ¡mirá todo lo que pudiste escribir! Ahora, uno sabe el abecedario... ¿y hay que aprender algo más para poder leer?</i>	
	<i>Las vocales.</i>
<i>¿Las vocales son diferentes al abecedario, son lo mismo?</i>	
	<i>Para mi es lo mismo el abecedario y las vocales.</i>
<i>Y si uno conoce el abecedario...</i>	
	<i>Tenés que seguir practicando el abecedario para aprender a leer.</i>
<i>¿Y cómo es eso de 'practicar'?</i>	
	<i>Estar todo el día con el abecedario en la mano, ¡qué se yo! (se ríe)</i>

La idea que subyace a las expresiones de Héctor es una visión asociacionista del aprendizaje, la necesidad de saber las letras y sus sonidos, que serán incorporados por repetición.

Flora también piensa que sólo es necesario saber las letras para poder leer. Ella ya escribe en forma

alfabética, pero desconfía de sus propios conocimientos, al igual que Héctor. Adjudica el saber al maestro o, en el caso de la entrevista, a la entrevistadora. Frente a la tarea de seleccionar textos presentados según características de legibilidad ella dice:

Flora, 67 años	
	<i>Se leen, por ejemplo usted lo lee, pero yo no entiendo.</i>
<i>¿Y qué necesitaría una persona para poder leerlas esas?</i>	
	<i>Aprender. Aprender.</i>
<i>¿Aprender?</i>	
	<i>Sí. Aprender, conocer. Por ejemplo, que te diga alguien: esto es... este es tal letra o esto dice así. Entonces ahí sí, ahí si uno puede...yo podría aprender. Pero ahorita, ahorita no, no distingo.</i>

Graciela dice: “*para leer hay que juntar*”. Y Yesica: “*para poder leer las letras tienen que estar todas así, bien acomodadas. Cada letra tiene que juntar y ahí te da la palabra*”.

Si bien esta representación es más amplia que la escolar y puede considerarse como una representación social que excede dicho campo, difundida en la sociedad en general, la escuela no ha hecho nada para modificar esas concepciones, sino que continuamente refuerza la idea de que leer y escribir es asociar letras y sonidos.

6.2.7. La falta de oportunidades de escritura autónoma en la escuela

Varios de los sujetos entrevistados nos han dicho a lo largo de las entrevistas que ellos nunca escribían por sí mismos, y que necesitaban de un modelo para poder escribir. La entrevista implicó para muchos la toma de conciencia acerca de que no tienen muchas oportunidades de escritura por fuera de modelos de copia.

Héctor, por ejemplo, ya realiza escrituras silábico-alfabéticas. Frente al dictado de la oración ‘La mujer vende en el tren’ dice:

Héctor, 23 años	
	<i>Ay! Ahí ya me...¡yo no puedo escribir así oraciones, así que me dicten!</i>
<i>Dále, como te salga... yo la digo todas las veces que necesites: ‘La mujer vende en el</i>	

<i>tren'...</i>	
	<i>(Empieza a escribir y tacha) ¡Está mal! 'mu'...</i>
<i>¿Por qué tachaste?</i>	
	<i>Estaba mal, ¡qué se yo!</i>
<i>¿Por qué estaba mal, por qué te parece?</i>	
	<i>No puedo, digamos, que me estén dictando las cosas... No sé cómo puedo escribir, nada.</i>
<i>Mirá, acá te resultaba difícil y mirá todo lo que escribiste (señala la hoja que escribió)...</i>	
	<i>Para dictarme las letras, es mejor copiarlas del pizarrón que andar preguntando, porque si no, no me salen...</i>

Héctor es clarísimo: no confía en sus propios conocimientos, se inhibe frente a propuestas de escritura por sí mismo, piensa que 'no sabe escribir nada', y prefiere 'copiar las letras del pizarrón que andar preguntando'.

Elías también lo dice, frente a la dificultad de escribir las palabras que se le dictan en la entrevista:

Elías, 17 años	
	<i>-...no se me ocurre nada...</i>
<i>-Cuando querés escribir, ¿cómo lo pensás? ¿cómo te das cuenta cuáles son las letras que van?</i>	
	<i>-No, porque no escribo casi nunca...escribo todo lo que me ponen, me ayudan así...no nada más...</i>
<i>-¿Y ahora que estabas pensando qué escribir, cómo te das cuenta cuáles son las letras que van?</i>	
	<i>-Esto así...lo dejé así...la tenés que combinar las letras...para escribir una palabra...</i>

Ya Elías nos había dicho en la entrevista “*¡no tengo cabeza!*”. Elías ha internalizado la visión de déficit en relación a sí mismo y sólo escribe 'lo que le ponen'. También da cuenta de que para él la escritura implica la combinación de letras.

Al finalizar la entrevista, Flora, que ya escribe en forma alfabética, se muestra sorprendida por todo lo realizado, se emociona y nos confiesa que no suele leer y escribir por sí misma:

Flora, 67 años	
<i>Ya está, Flora, ¡gracias! ¿Qué le pareció?</i>	
	<i>Bien, bien. ¡No pensaba que iba a leer!</i>
<i>¿No pensaba que iba a leer? ¿Le gusta más leer o escribir?</i>	
	<i>Todo, todo. Las dos cosas, pero no pensaba que iba a leer.</i>
<i>¿Cuándo no pensaba que iba a leer?</i>	
	<i>Pensaba que me iba a equivocar un montón. (Se emociona con lágrimas)</i>
<i>¿Y por qué pensaba eso?</i>	
	<i>No sé, porque nunca, lo hago distinto... nunca, nunca...hacemos la tarea, pero así que me hagan unas preguntas... (Se ríe y le caen lágrimas)</i>
<i>¿Y le molestó o le gustó?</i>	
	<i>No, está bonito, está bonito. Yo sólo que me emociono (se ríe)</i>

Si pensamos, desde una perspectiva teórica constructivista, que la incorporación a la cultura escrita implica la inmersión en prácticas de lectura y escritura, que la escuela debe ser un ámbito donde éstas sean prácticas vivas, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde se preserve el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales (Lerner, 2001), cabe la pregunta acerca de qué sujetos letrados se contribuye a formar en espacios en los que predomina la copia de modelos que aportan los 'dueños del saber' y nunca hay oportunidades de leer y escribir por sí mismos como fuente de reflexión e intercambio sobre lo escrito.

6.2.8. La duda permanente acerca de las escrituras producidas frente a la pregunta del entrevistador

A lo largo de la toma de entrevistas han predominado preguntas como: *¿Está bien? ¿Va con esta? ¿Me estoy equivocando?* O afirmaciones como: *'siempre me equivoco yo', 'es que yo no sé', 'no sé leer y escribir', 'usted es la que sabe'.*

Seguramente, la pregunta acerca de si 'ya dice o no' en la entrevista, es asociada por muchos sujetos con una pregunta producto del error: generalmente en la escuela, este tipo de preguntas son realizadas cuando hay algo que 'no está bien'. Si se le está preguntando si ahí 'ya dice' una

determinada palabra, seguramente es porque no esté escrita en forma correcta. Esta es una diferencia en relación al trabajo desde las entrevistas clínicas con niños y con concepciones didácticas que sostienen un marco epistemológico constructivista, para quienes el entrevistador no juega el rol de evaluador, lo que sí puede suceder en el trabajo con jóvenes y adultos con estas experiencias escolares.

A continuación abordaremos algunas posibles vinculaciones entre los conceptos emergentes desarrollados hasta aquí para dar cuenta de las 'marcas de enseñanza' que se han evidenciado en las entrevistas clínicas, y ciertos modos de intervención de los docentes registrados en las observaciones que podrían estar nutriendo, originando y direccionando dichas marcas, entramadas con los niveles de conceptualización.

6.3. POSIBLES VINCULACIONES ENTRE ALGUNAS ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES

En este apartado presentaremos algunas articulaciones y comparaciones entre los modos de producción de escrituras de los sujetos en la entrevista clínica y en el aula, a partir de las observaciones realizadas. Dados los límites de extensión de la presente tesis, nos remitiremos a detallar algunos ejemplos significativos que nos permiten dar cuenta de cómo se podrían vincular las llamadas 'marcas escolares' con los niveles de conceptualización de los sujetos, lo que requerirá a futuro de nuevas indagaciones que profundicen dicha relación.

6.3.1. Reina

Reina escribe desde un nivel de conceptualización silábico-alfabético. Oscila entre dar una interpretación por letras, como habitualmente la escuela refuerza, o por recortes silábicos, lo que parece ser más próximo a su nivel de conceptualización. Sin embargo, ya puede reconocer su nombre escrito entre varios, así como el nombre de sus compañeras o nombres que empiezan igual, como vemos en la sala de clase:

Es el primer día de observación en el aula. Ingreso con el coordinador del programa (C).
La docente (D) dice que como yo no sé sus nombres los va a anotar a todos en el pizarrón y los van a ir leyendo. Anota: MARÍA, MARTINA, REINA, JESICA, ROMAN, GRACIELA, MARCELA.
D: ¿Hay algunos nombres que empiecen igual?
Reina señala MARÍA, MARTINA y MARCELA.
D: Muy bien! María, Martina y Marcela empiezan con la mmmm. Vamos a ver dónde dice cada uno. Pero vamos a ver qué dice acá (tapa MAR y deja //TINA)
Reina: Ahí dice 'Martina'.
D: Mar-ti-na, muy bien! Y vamos a ver ésta (MARCELA), mar-ce...esta es tramposa, les voy a decir por qué. La 'c' en 'casa' suena como kkk y con la 'e' suena como 'separado': sssse...pero eso lo vamos a ver más adelante. Entonces, 'Marcela' dice acá.

La docente resalta el primer fonema: 'mmmmm', centrándose en el sonido de la letra inicial. Si bien Reina reconoce el texto en su totalidad y expresa 'Martina', la docente verbalmente realiza segmentaciones por fragmentos fonéticos o silábicos ('mmmm' primero y luego 'Mar-ti-na'). Lo mismo realiza con Marcela ('mar-ce...'), dando ella la respuesta 'correcta' y agregando información ortográfica que muchas de las que están presentes no pueden asimilar todavía (Graciela, por ejemplo, cuyos procesos de escritura también son analizados en la presente tesis).

Tanto en la entrevista como en el aula, Reina nos muestra que frente a la escritura autónoma, suele prevalecer la hipótesis silábica (es decir, la adjudicación del valor de sílaba a cada letra), dado que en su cuaderno de clase escribe, por ejemplo, /BT/ para 'veinte', /DTM/ para el nombre de su hija 'Daiana'. Lo mismo sucede cuando se le pide que escriba alguna palabra que conoce en la entrevista clínica: ella escribe /CAU/ para escuela, por ejemplo. En el aula, este tipo de producciones son corregidas por la docente desde intervenciones sonorizantes, como muestra el ejemplo siguiente a partir de la escritura /DTM/ para 'Daiana':

La docente le borra la escritura /DTM/ y le dice que por cada rayita va una letra:

D _ _ _ _ A

Le va sonorizando el nombre ('Daaaaa'...'iiiiii'...'aaaaaa'...'nnnnnna') y Reina, a través de varios intentos enunciando distintas letras, va identificando las correspondientes a partir de dicha sonorización, hasta escribir /DAIANA/.

Este tipo de intervención le aporta la 'respuesta correcta' sin apelar a la lógica de Reina, colaborando a construir una visión de sí misma como aprendiz desde lo que no sabe, desde lo que le falta, sin promover la reflexión sobre lo que para ella representan las unidades de análisis del sistema alfabético de escritura.

Al observar las propuestas ofrecidas en el aula, vemos que predominan las actividades en las que el docente propone la decodificación de la escritura en situaciones escasamente significativas: la identificación de 'letras faltantes' para 'completar' las palabras, la sonorización verbal del docente para que el estudiante 'reconozca' la letra correspondiente, el formar palabras con sílabas, la escritura de palabras a partir de una inicial, o actividades mecánicas como la copia del nombre varias veces en una misma hoja. Veamos un ejemplo significativo de lo que le sucede a Reina frente a estas propuestas:

La docente le da a Reina 4 imágenes de la revista Primer Ciclo⁸² para que escriba las vocales que faltan:

CAMIÓN: C _ M _ _ N

DADO: D _ D _

FOTO: F _ T _

SEMÁFORO: S _ M _ F _ R _

82 En los últimos años, tras las reformas educativas de los '90, este tipo de revistas con actividades para los docentes pueden encontrarse en la mayoría de las aulas de la Ciudad de Buenos Aires, tanto en el nivel inicial como en primaria. Los docentes de los espacios educativos de jóvenes y adultos también las utilizan.

Reina escribe:

COMA_N

DNDU

FUTA

Tras unos minutos, sola borra algunas letras y corrige:

CAMO_N

Para 'dado' borra la N, quedándole D_DU.

Cuando aparecen compañeras de 2º ciclo en la puerta cierra su cuaderno y dice que sigue en su casa.

A la semana siguiente Reina había corregido todas las palabras: CAMIONES, DADO, FOTO Y SEMÁFORO.

Observadora: ¿La terminaste en tu casa, Reina?

R: Sí, mi hijo me ayudó, había algunas que faltaban y él me hizo, 'foto' y eso.

Reina se enfrenta en la actividad propuesta con la dificultad de tener que identificar unidades de análisis que aún no están definidas para ella: como vemos a lo largo de la entrevista, ella oscila entre la hipótesis silábica (/BT/ para veinte) y la alfabética (/MoqE/ para mujer). Por lo tanto, resuelve lo solicitado en función de sus hipótesis, lo esconde frente a la mirada de sus compañeras y a la semana siguiente trae su producción corregida por su hijo. Frente a la falta de reflexión sobre las propias producciones, no hay oportunidades de promover el avance conceptual.

A lo largo de la entrevista, Reina muestra un esfuerzo intelectual enorme y múltiples estrategias para producir e interpretar textos: el conocimiento de palabras de memoria, el uso de palabras referentes como base para sus propias escrituras, la reflexión sobre la correspondencia sonoro-gráfica, la corrección y reformulación de escrituras a partir de dichas reflexiones, el establecimiento de correspondencias entre el orden de enunciación y el orden en la escritura. En el aula, sin embargo, las propuestas le demandan permanentemente la fonetización alfabética de la escritura, lo que se contradice por momentos con el modo de concebir dicho objeto que se hace evidente en la entrevista.

6.3.2. Jonathan

Frente al pedido de escrituras en la entrevista, Jonathan suele responder '*no sé escribir*', '*no sé con cuál va*', '*yo no sé*'. Al observarlo en el aula, vemos que la mayoría de las situaciones de escritura están fuertemente controladas por las docentes, quienes verbalizan los sonidos para que los alumnos reconozcan qué letra va asociada a ellos, marcan la letra en un abecedario de referencia para que la copien, corrigen las letras 'correspondientes' frente a las frecuentes 'omisiones' para que se adecúen

al modo convencional, intervienen para la corrección apelando a frases como: '*escuchá: yo dije emmme y no ennne*', '*suená ttt y no ppp*'. Es decir, las intervenciones se realizan desde una concepción asociacionista-perceptiva del aprendizaje de la escritura.

Jonathan, como ya hemos visto, realiza escrituras silábicas estrictas. Las justificaciones en la entrevista sobre cómo se da cuenta Jonathan que allí ya dice lo que ha escrito suelen ser '*por las letras*', lo que estaría vinculado con lo que se transmite en el aula en relación a qué es leer y qué es escribir: la identificación de las letras que corresponden a cada sonido y la unión entre ellas para formar palabras. Vimos en el apartado anterior que esta idea aparece con fuerza en los mismos sujetos entrevistados.

En las observaciones de aula vemos que Jonathan es capaz de reconocer algunas vocales y consonantes en forma convencional, a medida que alguna de las docentes le 'marca' el sonido en forma verbal. En algunas ocasiones, sin embargo, propone letras que no son las que se corresponden convencionalmente, mencionando vocales diferentes a las que se le están sonorizando. Frente a la corrección, por ejemplo, de: "*yo no dije 'ra', dije 're'*", Jonathan modifica su escritura. En algunos casos, realiza una denominación de la letra pertinente, pero espera la referencia gráfica de la docente, quien se la muestra en un abecedario pegado en su carpeta, para ver cómo se escribe.

Permanentemente Jonathan pregunta por el sentido de lo que está escribiendo, en contra de las intervenciones sonorizantes. Veamos un ejemplo de lo que sucede en el aula:

Jonathan (J) está trabajando con una actividad de la revista Primer Ciclo, en la que hay un dibujo de una casa con un auto, de la que salen dos niños, cuyos nombres están escritos cerca de las siluetas ('Soledad' y 'Emiliano') y un camino que lleva a un bosque, una playa con un velero, unas montañas.

La consigna es escribir los lugares a los que concurren los personajes Soledad y Emiliano.

Jonathan está resolviendo la actividad, con la docente (D) parada tras él, quien lo guía para la escritura de cada letra:

Jonathan ya escribió en su cuaderno: /FUERO A/

D le dicta: 're': 'rrrr'...

J: 'erre'?

D: muy bien, una 'erre' (se la señala en un abecedario que está en la carpeta de J)

J escribe /R/.

D: 're'...

J escribe la letra /A/ después de la letra /R/.

D: no, yo no dije 'ra', dije 're', 're', 'reeeee'.

J: ¿la 'e'?

D: ¡una 'e'!

J: ¿qué queríamos escribir?

D: 'respirar'

(J borra la letra /A/ y escribe la letra /E/)

D: 'ressss'...

J: una 'ese' (D le muestra la forma gráfica de dicha letra en el abecedario para que la copie, él lo hace)

D: 'respi', 'pi', 'pppp', la 'pe' (muestra la letra /P/ y él la copia). 'Piiiiii'..

J: una 'i'.

D: muy bien, una 'i'. 'Respirrrrr', otra 'erre'...'respiraaaaa', 'aaaaa', 'rrrrr', una 'erre', una 'a' y otra 'erre'.

J va escribiendo letra por letra y le queda: /FUERO A RESPIRAR/.

D: 'aire'...'aaaaa'

J: una 'a' (escribe la letra /A/)

D: 'ai'...

J: ¿la 'e'?

D: ¿Yo dije 'ae' o dije 'aiiii'?, ¡escuchá bien!

J: una 'i' (escribe la letra /I/).

D: 'aire', 're', 're': una 'erre' y una 'e', dále.

J escribe /AIRE/. D le corrige: 'excelente 10'.

D me mira y me dice: *no sabés este chico lo que aprendió, cuando llegó no sabía escribir su nombre, no sabía las letras, tuvo que aprender primero su nombre para poder sacar el documento. ¡Y ahora mirá cómo escribe! Una maravilla lo que aprendió, ¡yo no lo puedo creer! Y eso porque está hace 5 meses!*

Le dice a Jonathan: *bueno, ahora pintáme estos dibujos que yo voy a ir con otro, y pegáme la hoja en la carpeta.*

El ejemplo muestra claramente la modalidad de enseñanza: letra por letra, sonido por sonido, con actividades realizadas para niños de primaria y traspoladas al aula de adultos, el 'excelente 10' asociado a la obtención de un producto 'correcto' del cual Jonathan tuvo poco que ver. La actividad es un mero descifrado de sonidos sin sentido, que Jonathan intenta significar, mediante la pregunta: "¿qué queríamos escribir?".

En las escasas situaciones de escritura autónoma que hemos podido observar, Jonathan escribe desde su nivel de conceptualización, pero esto enseguida es corregido por la docente, desde una visión perceptivo motora y de asociación letra-sonido:

D se sienta con Jonathan y dice que le va a dar una tarea. Toma un dibujo en el que hay animales, de la revista de Primer Ciclo, y le dice a J que van a escribir una lista con los animales que se ven en la imagen.

J: Zorro.

D: dále, 'zorro'. ¿Te acordás con cuál empieza?

J: no.

J: con la 'zeta': zzzorro. ¿Te acordás cuál es la 'zeta'?

J escribe la letra /Z/.

D: zooo...

J: una 'o'. (La escribe)

D: zorrro...una 'erre', y otra 'erre' más: dos 'erres'.

J las escribe.

D: zorro. Otra 'o'. (J la escribe, le queda /ZORRO/). ¡Otra!

J: víbora.

D: dále, víbora. Escribíla vos y después vemos si hay que corregir.

J escribe /BIOA/.

D: otra!

J: sapo.

D: Sapo, a ver...

J escribe /CAPO/.

D: A ver, escribí 'casa'

J: yo no sé escribir 'casa'.

D le escribe CASA. Le dice que se lee inicialmente 'ca' y le pregunta cómo se leería entonces lo que él escribió. J no le responde. Ella le dice que sonaría 'capo'. Le pregunta con cuál va entonces y él le señala la letra /C/. Ella le dice que no, porque sonaría 'capo'.

D: escucháme lo que te digo, Jonathan. La 'ce' con la 'a' suena 'ca', entonces ¿con cuál te suena 'sa'...'sapo'?

J no responde.

D: va con la 'ese'. Ésta (le muestra la letra /S/, él la copia). Mirá, vamos a hacer una cosita...

Escribe en el cuaderno de J:

SA

MA

LA

PA

TA

D: ¿Qué dice acá, en cada una? (Le va haciendo los 'sombrecitos' a cada sílaba para que J lea)

J: 'sa' (/SA/), 'ma' (/MA/)...esa no sé (señala /LA/).

D: es la 'ele'...¿cómo suena entonces?

J: 'le'

D: no, 'ele' con la 'a': 'la'.

J: 'pa' (/PA/)... 'sa' (/SA/)...

D: no, es la 'te': 'ta'. Mirá, vamos a formar palabras con estas.

Escribe /MALA/.

D: ¿Qué dice acá? (le hace los 'arcos')

J: 'ma' (/MA/)...no sé esa (/LA/).

J: es la 'ele', ¿te acordás? 'Mala'. Mirá:

Escribe:

LA

LE

LI

LO

LU

D: 'ele' con la 'a': 'la'; 'ele' con la 'e': 'le'; 'ele' con la 'i': 'li'; 'ele' con la 'o': 'lo'; 'ele' con la 'u': 'lu'. Tenés que acordarte, tenés que aprender el símbolo. ¿Te animás a repetir cada uno y escribirlo varias veces? Vas a ver que a fin de año te vamos a sacar leyendo como los dioses!

J: Me arruinó toda la hoja, señor. Lo borro esto.

D: No! No lo borres, esto es trabajo, ¡significa que trabajaste! Vamos a leer, a ver:

J: (le señala /LI/) 'la'

D: no, ¿'ele' con la 'i'?

J: 'li'. (le señala 'LO') 'lo'.

Y así hasta que suena el timbre del recreo.

Cuando se le propone a Jonathan que escriba por sí mismo, lo hace en forma silábico-alfabética para 'víbora': BIOA, y alfabética para 'sapo': CAPO. Para Jonathan, 'sapo' se escribe 'capo'. Defiende el uso de la letra /C/ para dicha escritura, que para él suena 's'⁸³. Aunque la docente busca que él corrija la escritura a partir de darle información sobre cómo 'suena', Jonathan sigue manteniendo la misma idea. Frente a la corrección de la docente, enmudece, se inhibe y se remite a copiar 'lo correcto'. Se niega a escribir 'casa' porque dice que 'esa no sabe', y aunque la docente le 'muestra' que 'la ce con la a suena: ca y no sa' para él no tiene sentido, esto no lo ayuda a reflexionar sobre lo escrito sino que lo coloca en el lugar del que no sabe, sin herramientas para entender qué es lo que se le está corrigiendo. La docente le da una respuesta inasimilable para él y le escribe una serie de sílabas para que lea, realizándole los 'sombrecitos' para 'favorecer' la interpretación (recordemos que Jonathan utiliza esta modalidad en la entrevista clínica, realizando 'arcos' con el lápiz en cada letra o cada dos grafías para interpretar, por eso decimos que se

83 Esta modalidad es propia del inicio del período de fonetización de la escritura, en el que se tiende a adjudicar a cada letra un sonido en forma biunívoca.

constituye en una 'marca escolar'). Jonathan lee convencionalmente las que conoce y es consciente de que algunas no conoce y lo explicita (como /LA/). La docente le dice cómo suena y espera que él ya lo sepa, que 'se le grabe', que lo repite para 'salir leyendo como los dioses'. Cuando le escribe /LA LE LI LO LU/ Jonathan se desespera porque 'le arruinó toda la hoja', esas marcas no tienen ningún sentido para él, mientras que para la docente eso 'es trabajo'. Es interesante pensar las diferentes concepciones sobre lo que es trabajo, y lo que ello significa para cada uno. Mientras no haya acuerdos sobre lo significativo de las propuestas, difícilmente el aprendizaje pueda desplegarse con su mayor potencial. Aquí aparece una de las intervenciones de parte de la docente que luego en la entrevista hemos denominado 'recitados escolares', dado que es apropiada por los propios alumnos: el juntar una letra con otra para formar un sonido silábico (la 'ele' con la 'i': 'li')

En la entrevista Jonathan nos muestra que conoce varias palabras de memoria, como su nombre y apellido o el de su mujer, que escribe en forma convencional (aunque aún no pueda interpretar completamente las partes de modo convencional). Estas palabras son útiles como referencia para la escritura de otras: él sabe que la inicial de 'Ana' también le sirve para 'Agustín'. En el aula este saber no es utilizado como apoyo para nuevas escrituras y reflexiones sobre lo escrito. En la entrevista predomina la escritura silábica, la mayoría de las veces con valor sonoro convencional: /PA/ para 'pera', /OE/ para 'come', /ALA/ para 'banana'. Esta hipótesis parece entrar en contradicción con el modo de enseñanza en el aula, sonorizante y por descifrado letra por letra, que lo coloca siempre en el lugar del error. En la entrevista se muestra rígido, inhibido, diciendo permanentemente que él '*no sabe*'. La docente explicita que cuando 'repita y memorice los símbolos' va a escribir como los dioses. Vimos también en el apartado anterior cómo esta concepción de la escritura asociada a saber el abecedario y aprender las letras es la que predomina en los sujetos entrevistados, y es la que la escuela transmite.

6.3.3. Ismael

Ismael realiza escrituras silábicas iniciales. Fue uno de los casos más difíciles de comprender, dado que en sus procedimientos y verbalizaciones se vislumbran con fuerza las marcas de la enseñanza, lo que dificultó entender su lógica de pensamiento más genuina acerca de lo que la escritura representa. Recordemos que Ismael recurre siempre al descifrado frente a los pedidos de interpretación de escrituras, realiza lo que hemos denominado 'recitados escolares', hace uso frecuente de las 'palabras clisé', permanentemente nos dice que él no sabe leer ni escribir.

Cuando lo observamos en el aula, podemos establecer ciertas vinculaciones entre lo que allí realiza, en función del tipo de consignas que se le proponen, cómo se promueve su escritura, cómo se corrigen sus producciones, y la modalidad de escritura que asume en la entrevista. Veamos algunos

fragmentos de observación:

La docente (D) está trabajando con Ismael, quien tiene en la carpeta la siguiente consigna: *ESCRIBIR 5 NOMBRES*. Ahora está escribiendo 'Mirta'. D tiene una hoja en la mano con la que le va mostrando a Ismael las letras que tiene que escribir. Le dice:

-Mirrrrrrrr, ¿cuál es? La 'erre', de Mirrrrrrta.

D grafica la letra /R/ en la hoja e Ismael la copia. Le va dibujando cada letra, verbalizando los fonemas correspondientes hasta que se completa la palabra.

D: ahora ciudades, a ver... ¿en qué ciudad vivimos?

I: Buenos Aires.

D: Muy bien, vamos a escribir 'Buenos Aires'. ¿Con cuál empieza? Bbbbbu, Bbbbbbbu...

I: con la 'erre'.

D: No, con esta, la 'be' (Le dibuja la letra /B/ en la hoja y él la copia). Muy bien, la 'be'.

Buuuuuu...ahora la 'u' (también se la dibuja y él la copia). Bueeeeeee...

I: la 'i'.

D: no, esta es la 'i' (se la dibuja), la 'eeeeeee', con las 'tres patitas' (se la dibuja y él la copia).

Buennnnnnos, buennnnnnnn....

Ismael la mira, ella le dibuja la letra /N/ y él la copia.

D: Buenooooo, mirá mi boca: 'oooooooo', ¿cómo suena?

I: la 'o'.

D: muy bien, la 'o'. Nos queda una: buenosssssss...

I: la 'ese'.

La escribe. D también escribe /BUENOS/ en su hoja.

D: Aires, aaaaa...

I: con 'a'. (Escribe la letra /A/ a continuación de la palabra anterior, quedándole /BUENOSA/)

D: No, es otra.

I: ¿Abajo?

D: no, separado. Hacemos una raya y seguimos, así (Le escribe un guión en la hoja, quedando /BUENOS-/). Ahora sí la 'a'. (Le dibuja la letra /A/ en su hoja e Ismael la copia). Aiiiiiii...

I: ¿la de rayitas?

D: no, la del puntito, la de rayitas es la 'e'. (Se la dibuja y él la copia). 'Re', 'rrrre', 'rrre'...¿cómo suena?

I: la 'te'.

D: no, esta, la 'erre'. (Se la dibuja y él la copia)

Terminan de completar la palabra de esta manera.

D: Otra... ¿dónde vivís vos?

I: en Tigre.

D: Bueno, Tigre vamos a escribir, dále. 'Ti', 'ti', ti'...

I: la 'te' y la 'i'.

D: Sí, la 'te' y la 'i'. (Se las escribe en la hoja y él las copia). 'Ti' 'gre': 'grr', 'grrr', ¿cuál va?

I: la 'ese'.

D: la 'ge', de 'gato'. *Ésta, mirá* (le escribe las letras que faltan y él las copia). *Otra, alguna provincia, a ver...Córdoba, Tucumán...*

I: Tucumán.

D: Bueno, 'Tucumán'. 'Tu', 'tu', 'tu'...

I: la 'te' con la 'u'.

D: sí, la 'te' con la 'u'.

Ismael escribe /TO/. D escribe /TU/ en su hoja, él lo ve y corrige escribiendo la letra /U/ sobre la letra /O/.

D: 'tu', 'cu', 'cu', 'cu'...*Éstas, mirá* (se las escribe en su hoja y él las copia). 'Ma', 'mmmma'....

I: la 'eme'.

D: la 'eme' (Ismael la escribe). 'maaaan'.

I: ¿Una 'e'?

D: no, una 'a'. *Escuchá cómo digo: 'maaaan'. Esta es la 'a', esta la 'e', esta la 'i', esta la 'o' y esta la 'u'* (escribe las vocales en su hoja). *Tenés que repetir y repetir, así las aprendés.*

La docente utiliza la estrategia de alargar el sonido de los fonemas para que Ismael reconozca las letras pertinentes. Sin embargo, Ismael aún no conoce muchas de las letras del alfabeto o no puede establecer correspondencias entre sus nombres, los sonidos que representan y sus formas gráficas. Por lo tanto, dice las que 'le suenan' o las que conoce, las que forman parte de su repertorio. Frente al 'error', la docente le escribe en una hoja la letra correcta para que sea copiada por Ismael en su propio cuaderno. Le pide que 'escuche' para darse cuenta de qué letra es la pertinente y le dice claramente que la clave del aprendizaje es 'repetir y repetir'. Recurre también a dar pistas gráficas para que Ismael reconozca las letras, que luego él utiliza en la entrevista: “*la de puntito*” (para la escritura de la letra /i/), “*la de tres patitas*”(para la escritura de la letra /e/), o “*la de rayitas es la e*”. Otro de los aspectos interesantes que se vislumbran en el fragmento anterior es cómo se introduce la noción de palabra en el aula. Ismael, frente al pedido de escritura de 'Buenos Aires', realiza una hiposegmentación, colocando la letra /A/ de 'Aires' a continuación de /BUENOS/. La docente le dice que es 'otra' e Ismael pregunta si la escribe abajo, intentando entender qué se le pide; a lo que ella le responde que 'separado' y le escribe un guión entre una palabra y otra, lo que no parece tener ninguna significación para Ismael.

Veamos el siguiente ejemplo, que nos permite inferir por qué Ismael en la entrevista recurre permanentemente a los 'recitados escolares':

Al volver del recreo, D le da a Ismael la siguiente consigna: *LEO Y DIBUJO*. Le va escribiendo palabras en su cuaderno, realizando un 'arco' por cada sílaba CV.

Primero escribe /MATE/

D: *¿Qué dice acá? La 'eme' y la 'a'...*

I: 'sa'.

D: *No, la 'emmmme' y la 'a': 'ma'.*

I: 'ma'.

D: *y la 'te' y la 'e'...'te'. ¿Entonces?*

I: 'te'.

D: 'ma' 'te'.

I: 'ma' 'te'.

D: *Bueno, ahora hacéme un dibujo.*

I: *no sé hacer eso.*

D: *un mate, así (le dibuja en su hoja e Ismael lo copia)*

Ahora escribe /MANO/

D: *¿La 'eme' y la 'a'?*

I: 'ma'.

D: *¿la 'ene' y la 'o'?*

I: 'to'.

D: *no.*

I: 'so'.

D: *no, 'ene' y 'o': 'no'.*

I: 'no'.

D: *ahora hay que unir. ¿Qué decía acá? (/MA/)*

I: *no me acuerdo.*

D: 'ma'...'no'.

I: 'malo'.

D: 'ma'...'no'.

I: *Ah! 'mano'.*

D: *bueno, hacé el dibujo.*

I: *yo no sé hacer eso.*

D le dibuja una mano en su hoja y él la copia.

Pensemos en primer lugar en el tipo de propuesta, absolutamente vacía de sentido, totalmente descontextualizada y alejada de la función social de la lengua escrita. En segundo lugar, se pretende que Ismael lea un texto 'en el vacío', sin tomar en cuenta sus conocimientos acerca del sistema. Como la lectura es concebida como 'unir una letra con otra', y la misma docente lo explicita, se transforma la situación en una especie de 'juego de adivinanzas' en el que hay que armar un rompecabezas: 'la eme y la a: ma', 'la te y la e: te', 'la ene y la o: no', etc. Este es el procedimiento al que apela Ismael en la entrevista, y que no lo conduce ni a acercarse a la convencionalidad de la escritura ni a poder dar sentido a sus producciones. Frente al pedido de hacer el dibujo, se resiste reiteradamente. La docente es quien termina realizando un dibujo que es modelo para que él copie. Para la siguiente palabra, Ismael expresa un grito de júbilo al pensar que esta vez sí pudo acceder a

su significado, pero enseguida se enfrenta con la desilusión:

D escribe la siguiente palabra: /OSO/.

I: ¡'Sol' dice ahí!

D: no, no dice 'Sol'.

I: ¡'Sol'!

D: no, dice: 'O...so'.

I: 'Oso'.

D escribe /SOL/

I: no sé qué dice ahí.

D: ¿la 'ese' y la 'o'?

I: 'to'

D: 'so'...

I: 'sopa'.

D: no. ¿Esta cuál es? (señala la letra /L/)

I: la 'i'.

D: no, la 'i' es esta (se la dibuja). Esta es la 'ele': llllllll. ¿Vos qué dijiste antes, que decía acá? (Señala /OSO/)

I: no sé, ya no me acuerdo.

D: con esta, en vez de 'oso'.

I: ¡Ah! 'sol'.

D: ¿Y qué dice acá?

I: no sé.

D: 'sol'.

I: Ah! 'sol'.

D escribe /NENE/

D: a ver acá: la 'ene' con la 'e'...

I: 'ne'.

D: y la 'ene' con la 'e'.

I: 'ne'.

D: ¿Entonces?

I: 'ne', 'ne': 'nene'.

D: 'nene', muy bien. Dibujámelo.

I: basta, ya estoy cansado yo, mejor copio eso de ahí.

D: ¿qué cosa?

I: eso que está en el pizarrón.

D: pero eso es lo que estuvimos haciendo, escribiendo sustantivos. Ya viene el recreo.

La interpretación que Ismael realiza adjudicando el sentido 'sol' a la escritura /OSO/ es maravillosa: da cuenta de su intento por adjudicar significado teniendo en cuenta las propiedades cualitativas del texto. La docente niega su respuesta y él insiste, pero se enfrenta con otra negación y la respuesta correcta: 'oso'. Seguidamente, la docente sí escribe 'sol', pero Ismael ya 'no sabe qué dice ahí'. La

docente le propone que descifre una vez más: 'la ese y la o...', a lo que Ismael responde con una de sus verbalizaciones recurrentes en la entrevista: 'to'. Como contrarrespuesta, la docente le da la solución correcta: 'so'. Ismael entonces intenta encontrar una palabra que empiece con dicho sonido y propone 'sopa': otro intento que es caracterizado como error. La docente insiste en que reconozca las letras, lo que él no puede hacer aún. Y cuando remite a la respuesta que había apostado anteriormente, apelando a que recuerde qué había interpretado 'antes' ('sol' para /OSO/), Ismael dice que ya no se acuerda. Cansado, dice 'basta' y pide 'mejor copiar del pizarrón'.

No hace falta agregar demasiado sobre esta situación. Sólo preguntarnos: ¿a qué sujeto se está contribuyendo a formar?, ¿a qué lector y escritor?

Veamos un último ejemplo:

Ismael está realizando otra actividad de la revista Primer Ciclo. La consigna es escribir la palabra que corresponde a los siguientes dibujos: un ñandú, un ojo, un queso, una botella, un regalo, un paquete de yerba, un bosque. Ismael ya escribió /ÑANDÚ/, /OJO/, /QUESO/ junto con la docente y está intentando escribir 'paquete'. La docente le sonoriza cada letra para que él la identifique y la escriba.

D: 'pa'...pppppp

I: la 'pe' (escribe la 'p')

D: 'paaaa'

I: la 'a' (escribe la 'a')

D: muy bien! 'pa-que'...'que', como 'queso'. Igual que 'queso' (le señala la escritura /QUESO/.

I escribe /PAQUESO/.

Cuando llegan a la escritura de 'bosque', se repite el mismo patrón:

D: acá hay que escribir todos estos lugares...mirá, ¿cómo se llama esto, donde hay muchos árboles? (señala el dibujo del bosque)

I: bosque.

D: Bosque, vamos a escribirlo. 'Bo', la 'be', la de las dos pancitas...eso! (I escribe la letra /B/) 'Boooo'

I: la 'o' (la escribe)

D: 'sssss'

I: la 'ese' (la escribe)

D: 'Bosque', la misma de 'queso' otra vez.

D se va del lado de Ismael, quien escribe /BOSQUESO/. Al terminar se recuesta en el banco.

Ismael resuelve tal como le dicen: si es 'igual que queso', copia el patrón y el resultado es /PAQUESO/, y si para la escritura de 'bosque' 'es la misma de queso otra vez', la respuesta correcta será /BOSQUESO/. No se promueve ningún tipo de reflexión sobre lo escrito, la escritura se

presenta como letras que se unen para formar una cadena gráfica, siendo la fuente de consulta el docente que sonoriza, da las respuestas correctas y aporta modelos para la copia. Esto es lo que Ismael trae a la entrevista, entremezclado con sus ideas acerca de lo que las marcas representan.

En el presente capítulo hemos desplegado los hallazgos relativos a lo que hemos denominado '*marcas de enseñanza*': las ideas o concepciones que los sujetos manifestaron en la entrevista clínica que poseen un marcado origen escolar, y que podrían posibilitar u obstruir el avance conceptual, otorgando direccionalidades particulares al proceso de aprendizaje. Hemos visto que muchas de estas marcas han aparecido a lo largo de las entrevistas clínicas para dar respuesta a las tareas de escritura e interpretación solicitadas. Muchas veces, aparecen superpuestas a diversas ideas sobre lo que la escritura representa, como por ejemplo, la posibilidad de realizar denominaciones silábicas a nivel oral, pero a la vez verbalizar '*la pe con la a: pa*', como recitado aprendido. A la vez, hemos mostrado cómo estas ideas expresadas en la entrevista, tienen que ver con modalidades de enseñanza en los espacios educativos, tipos de intervenciones de los docentes de los cuales los sujetos se apropian y a los que recurren para dar respuesta en la entrevista clínica. Estas marcas parecen ser producto del tránsito de esta población por experiencias escolares, lo que constituye una diferencia con la población infantil: las investigaciones psicogenéticas con niños dan cuenta de lo que hemos denominado '*ideas más genuinas*' acerca de lo que la escritura representa; esto es, que sus respuestas parecen no estar tan 'influenciadas' por la enseñanza recibida⁸⁴. Estas marcas de enseñanza también serían constitutivas de los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos.

Hasta aquí cada una de las hebras. En el próximo apartado abordaremos las conclusiones relativas a cada una de ellas y el entretejido que conforma la trenza, la trama que toma cierta forma hasta aquí a la vez que abre a nuevas líneas de indagación e interrogantes.

84 Recordemos que las investigaciones psicogenéticas con niños en el dominio lingüístico vinculadas a la adquisición del sistema de escritura usualmente se realizan en edades que corresponden al nivel inicial o a los primeros años de la escuela primaria. Es necesario aclarar que decimos 'más genuinas' o 'tan influenciadas' porque sabemos que la construcción conceptual nunca se da en un vacío, sino que siempre es contextualizada. Sin embargo, intentamos con estas expresiones diferenciar la elaboración de ideas en procesos de interacción social por fuera de los espacios escolares en los que la enseñanza constituye un propósito explícito.

Capítulo VII
LA TRAMA: UNA TRENZA DE TRES HEBRAS
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

No existen lectores sin camino y existen pocas personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan.

La escritura y la lectura del trazo que nos enlaza a unos con otros, del vínculo que cada ser humano va entablando con otros seres y, también, de la multiplicación de estos vínculos que forman redes y tramas en la vida de las personas. Cada gesto que un individuo hace, puede ser leído, generar palabras que lo nombren, generar una escritura. Por eso interesa el lenguaje anterior, la escritura anterior, la lectura anterior a la palabra.

Dejar filtrar en la escritura lo elemental, trabajar esa materia toda. Con ella, urdir las tramas, basar allí las tramas de los vínculos sociales.

(Laura Devetach , La construcción del camino lector, p. 18-19)

7.1. CONCLUSIONES

La investigación para la presente tesis de maestría ha indagado las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial. Ha buscado comprender sus niveles de conceptualización, analizando su convergencia y divergencia con la progresión encontrada en los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1986; 1994, Vernon, 1997, 2004; Grunfeld y Siro, 1997; Quinteros, 1997, 2004; Molinari y Ferreiro, 2007; Molinari, 2007; Ferreiro y Zamudio, 2008; Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2011, conversación personal), y con las conceptualizaciones encontradas en adultos no alfabetizados (Ferreiro y col., 1983). Ha intentado comprender cuál es la especificidad de los procesos de alfabetización en la población joven y adulta.

Partimos del supuesto de 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, tanto desde sus aprendizajes sociales como desde su participación en espacios escolares. Hemos buscado comprender dichas concepciones a partir de:

- indagar qué valores adjudican los sujetos a partes de palabras cuyo significado conocen y habitualmente saben escribir como el nombre propio;
- seguir sus caminos de escritura, intentando capturar la lógica de pensamiento subyacente al proceso de producción de escrituras;
- dar sentido a sus relatos sobre fragmentos de vida que fueron emergiendo en las entrevistas como hallazgos no esperados inicialmente;
- analizar los modos de producción de escrituras en los espacios educativos, en comparación con los procedimientos y verbalizaciones que surgieron en las entrevistas, como marca que estaría restringiendo la construcción de hipótesis sobre lo que la escritura representa.

Hemos intentado mostrar, a partir de la evidencia empírica construida, cómo los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización que han conformado nuestra muestra construyen niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura alfabético convergentes con los encontrados en niños en investigaciones antecedentes ya mencionadas y con los encontrados en adultos no alfabetizados, lo que se ha desarrollado en la 'primera hebra': niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura. Asimismo, hemos analizado cómo 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 (la 'segunda hebra') y las marcas de la enseñanza pasada o actual (la 'tercera hebra').

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. Desarrollaremos a continuación conclusiones relativas a cada una de las hebras, haciendo referencia luego al modo en que las mismas se entrelazan para caracterizar una posible trama en los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos.

7.1.1. Primera hebra: niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura

Las investigaciones psicogenéticas antecedentes nos permitieron comprender los modos de producción de los sujetos y sus niveles de conceptualización, 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 más 'oscuros' o 'anudados' han sido pensados como los ejemplos de 'laberintos de escritura', como casos extremos de la posible incidencia de las marcas de exclusión y de enseñanza.

Todos menos uno (Wilson), han ingresado en un período fonetizante de la escritura. La mayoría ya sabe que la misma representa segmentos sonoros de la oralidad, aunque la identificación de cuál es el nivel de análisis involucrado o qué es lo que representa específicamente cada marca es muy diferente para cada uno.

Estableceremos a continuación las conclusiones relativas a:

- la escritura del nombre propio en cuanto al grado de convencionalidad de las escrituras y el análisis de sus partes,
- la escritura de palabras que los sujetos han elegido en cuanto al grado de convencionalidad, su relación con el nivel de conceptualización alcanzado y el criterio de selección usado,
- la escritura de palabras y de una oración que han sido dictadas por la entrevistadora en cuanto a los niveles de conceptualización y los procedimientos de escritura utilizados.

Los datos obtenidos a partir de la situación de producción de escrituras nos 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, como se observa en

Graciela, Ismael o Norma. 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 escritura del nombre propio y el análisis de sus partes

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 nos 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. Aunque hemos trabajado con pocos casos y las tareas han oscilado entre el destapado progresivo y el tapado de partes, pudimos ver que reaparecen en nuestra población características y niveles encontrados en las investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, fascículo 4; Ferreiro y col., 1983; Vernon, 1997; Grunfeld y Siro, 1997).

En cuanto al grado de convencionalidad en la escritura del nombre propio, en nuestra muestra observamos que de los 11 sujetos analizados, 8 escriben su nombre de modo *totalmente convencional* (aunque no siempre escriben convencionalmente su apellido), mientras que 3 se acercan en *partes de su nombre* a la convencionalidad. Podemos clasificar la muestra de la siguiente manera:

- Saben escribir el nombre (sin datos del apellido)⁸⁵: 2 (Elías, Héctor)
- Saben escribir el nombre y apellido: 3 (Reina, Jonathan y Yesica)
- Saben escribir el nombre y parte del apellido: 3 (Norma, Claudia, Ismael)
- Saben una parte del nombre y parte del apellido: 1 (Orlando)
- Saben una parte del nombre: 2 (Wilson, Graciela)

No hemos encontrado sujetos que no supieran escribir nada de sus nombres o se hayan negado a hacerlo, y esto tal vez tenga que ver con que todos ellos participan de espacios de alfabetización en los que se suele escribir el nombre. No obstante, vimos que la escritura repetida del nombre tal como se pide muchas veces en dichos espacios, incluyendo la copia del modelo en forma recurrente, no alcanza para que todos los sujetos logren escribir los nombres de modo convencional,

85

Hay tres sujetos para los cuales no obtuvimos datos acerca de la escritura de sus apellidos, dado que este pedido se incorporó posteriormente, una vez revisadas las primeras entrevistas.

lo que se observa en Graciela (/@ALIAEA/) o Wilson (/WSEEO/). Sin embargo, ellos no utilizan cualquier letra para la escritura de sus nombres, sino que la mayoría de ellas son las pertinentes. Graciela tiene dificultades para escribir la letra /G/, que realiza en forma invertida, omite las letras /R/ y /C/ y utiliza más letras /A/ de las que lleva su nombre (/@ALIAEA/).

Wilson utiliza tres de las letras correspondientes a su nombre (/W/, /S/ y /O/), omitiendo dos letras (/I/ y /L/) y agregando otras dos, tal vez como relleno (/E/ y /E/). Frente a nuestras preguntas acerca de cómo dice o qué escribió se queda en silencio, por lo que no pudimos obtener datos sobre su interpretación del nombre propio. En su cuaderno de clase, la mayoría de las propuestas tienen que ver con la copia de su nombre a partir de un modelo, y la repetición de dicha escritura a lo largo de la hoja, así como pintar con colores las letras de su nombre o seguir la línea punteada para 'completarlo'. Su producción en la entrevista nos muestra una vez más cómo los procesos cognoscitivos poseen su lógica propia, estando la adquisición de la escritura muy alejada de la copia memorística de modelos y de la 'visión' de cómo se escriben las palabras.

En cuanto a la interpretación de las partes del nombre propio, casi todos los sujetos analizados tienen 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 puedan establecer los recortes convencionales. Esto es, la mayoría de los sujetos entrevistados hicieron corresponder las partes de la escritura con la pauta sonora de la palabra. Sus distintos tipos de respuesta son convergentes con los encontrados en niños y en adultos no alfabetizados: varían desde el establecimiento de una correspondencia convencional hasta el inicio de consideración de que el todo puede ser divisible en partes. No se han hallado en esta muestra las respuestas más primitivas, de absoluta indiferenciación entre el todo y las partes.

Al igual que plantea Ferreiro, algunos sujetos que aún no escriben sus nombres de modo totalmente convencional ya tienen avanzados conocimientos sobre las vinculaciones entre el todo y las partes, como nos muestra Graciela. Este dato es fundamental ya que podemos afirmar que no hace falta la convencionalidad en la escritura del nombre ni el reconocimiento de todas las letras que lo componen para que los sujetos sean capaces de realizar los recortes sonoros progresivos y pertinentes. Norma es un ejemplo de esta última posibilidad. Recordemos que, tal como mencionamos en la introducción del capítulo referido a la primera hebra, Ferreiro planteaba que hay sujetos adultos que escriben su nombre sin saber casi nada acerca de las letras que escriben, reproduciendo una secuencia de letras sin comprender el modo de composición, al igual que ciertos niños, mientras que otros no saben escribir su nombre de modo convencional pero tienen un avanzado conocimiento de otros aspectos de la escritura (Ferreiro y col, 1983). Los casos analizados

en la presente tesis muestran la dificultad en el análisis de las partes del nombre en sujetos con avanzados niveles de conceptualización (como ilustra Orlando).

En algunos de los casos analizados (Reina, Graciela, Norma, Orlando e Ismael) ha aparecido la denominación de letras individuales como modo de respuesta para la interpretación de las partes del nombre:

- 'erre' para REI// (REINA)

- la 'a' y la 'e' para @A// (GRACIELA)

- Tiene la 'ce' para NOR// (NORMA)

- 'na', la 'e' y la 'a' para //LI (ORLANDO)

- 'es una 'i' y una 'ese' para IS// (ISMAEL)

Algunas de dichas respuestas se articulan con interpretaciones posteriores acerca de qué dice en cada fragmento, capturando la relación entre la progresión oral y la escritura (como sucede en el caso de Reina, Norma, Graciela, Ismael); con excepción de Claudia quien se queda en el intento del reconocimiento de letras y el descifrado, sin poder avanzar en la hipotetización acerca de qué estaría escrito en cada fragmento. La denominación de letras como respuesta al pedido de interpretación de las partes también ha sido hallada en la investigación de Ferreiro con adultos (1983: 130 y 131). Los casos de Regino, Cresencio y Antonio (1983: 135 y 136) muestran tipos de respuestas similares a nuestros casos: Regino no conoce las letras pero llega por deducción a respuestas correctas (como Graciela y Norma para el inicio de sus nombres), Antonio muestra cómo su búsqueda se agota en la denominación de letras individuales, sin proceder a un razonamiento guiado por la idea de la correspondencia posicional entre las partes de la palabra y las partes de la escritura, y Cresencio, quien también trata de descifrar y fracasa, a pesar de identificar convencionalmente casi todas las letras (como Claudia para el fragmento final de su nombre). Estos modos de respuesta nos hacen pensar en la importancia de distinguir entre las posibilidades de reconocimiento de las letras y las posibilidades de interpretación de las partes de la palabra. Puede haber correspondencias sonoro-gráficas convencionales de las partes de la palabra aunque no se conozcan todas las letras de modo convencional (como muestra Norma), y a la vez la exigencia de individualizar los nombres de las letras muchas veces puede impedir interpretar las partes, aunque se conozca lo que dice en el todo (como nos muestra Claudia, quien está tan centrada en la identificación del significante, en intentar decodificar las letras que constituyen el fragmento destapado de su nombre, que pierde el texto completo como apoyo para interpretar qué dice en cada parte).

La escritura de palabras por elección

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. Por ejemplo: Reina, encontrándose en un nivel silábico-alfabético, escribió en forma alfabética las palabras que conocía de memoria para mostrarnos todo lo que sabía: /CASA/, /MARIPOSA/, /CALA/. Claudia, encontrándose en el nivel silábico, escribió también palabras que conocía de memoria (/mamá/ y /papá/) y nos contó que las había aprendido en la escuela de niña. Jonathan, también silábico, escribió el nombre de su compañera /ANA/ y Héctor, silábico-alfabético, escribió en forma alfabética el nombre de su novia, /NATALIA/. Yesica, encontrándose en un nivel alfabético inicial con dificultades para la escritura de textos o palabras con sílabas complejas, escribió convencionalmente el nombre de sus familiares /MARTA/, /MARIA/, /MARIANELA/, /MARIO/.

-la mayoría de los sujetos entrevistados ha buscado 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. Incluso en las primeras entrevistas realizadas, en las que se solicitó la escritura de 'letras' o 'números' descontextualizados (lo que fue modificado posteriormente, como ya hemos explicitado), los sujetos nos mostraron que daban sentido a lo que elegían producir: por ejemplo, Elías escribiendo /12/ en referencia a 'la 12', la barra brava de su equipo de fútbol y escribiendo la frase 'a veces' ligada a la escritura de la letra /A/; Héctor escribiendo los números correspondientes a los colectivos que pasan por su casa o a la línea de colectivo en la que le gustaría trabajar.

Ello da 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.

La escritura de palabras y de una oración a través del dictado

El dictado de palabras tetra-tri-bi y monosílabas y de la oración nos permitió capturar con mayor profundidad el nivel de conceptualización que poseen los sujetos sobre el sistema de escritura. Como decíamos más arriba, la posibilidad de escribir palabras de memoria de modo convencional no significa que ya se pueda establecer una correspondencia sonora entre los fonemas y los grafemas.

Partiendo de los niveles de conceptualización más avanzados a los menos avanzados, Yesica y Elías han evidenciado que se encuentran en el nivel alfabético inicial. Ambos han presentado las dificultades propias de las escrituras de sílabas complejas ya encontradas en las investigaciones con niños (Zamudio, 2008), realizando transformaciones vinculadas al patrón CV de sílabas simples. Ambos han utilizado distintas estrategias para resolver la escritura de estas sílabas complejas:

-omisión de la consonante en posición coda, transformando la sílaba en directa simple: /MACANA/ por 'manzana', /MANARINA/ por 'mandarina', /COLETIVO/ por 'colectivo'.

-omisión de segunda consonante de la coda y transformación en CVC: /TEL/ por 'tren'.

Yesica se ha enfrentado con algunas dificultades para la escritura de la oración: escribiendo con hiposegmentaciones, lo que ha dificultado su interpretación posterior, no pudiendo encontrar las letras que faltaban para que la oración estuviera completa, aunque era consciente de que algo faltaba (recordemos su escritura: /LAMOGE VEDEUNADARINA/ por 'la mujer vende una mandarina').

Las hiposegmentaciones e hipersegmentaciones son propias de las escrituras alfabéticas iniciales ya caracterizadas en niños por las investigaciones psicogenéticas antecedentes.

Héctor ha realizado escrituras que se corresponden con un nivel silábico-alfabético, ya próximo al alfabético inicial. Ha sido un ejemplo de cómo, a pesar de lo avanzado en su nivel de escritura, el descifrado le obtura la posibilidad de comprensión e interpretación de lo que él mismo ha escrito. Vimos que ello también sucede en otros casos con distintos niveles de conceptualización, como han mostrado Claudia, Orlando e Ismael.

Reina y Orlando también han sido ejemplos de escrituras silábico-alfabéticas, aunque menos avanzadas que las de Héctor. Reina nos ha mostrado que oscila permanentemente entre adjudicar valor silábico a una o dos letras, que la hipótesis de cantidad es muy fuerte como guía de sus producciones (afirma que necesita por lo menos 4 grafías para escribir un texto con sentido). Nos muestra también que aún no ha construido la noción de palabra, utilizando este término para referirse a las letras. Sus verbalizaciones han remitido con frecuencia a relaciones entre sonidos silábicos y una palabra referente ('sa' de 'sapo', 'mo' de 'mono', 'ra' de 'rata'), como pistas que la ayudaron a identificar qué letra necesitaba para escribir lo que se proponía. La 'búsqueda de pistas' es un mecanismo frecuente en jóvenes y adultos, dado que constituye el modo en que proceden habitualmente en la sociedad letrada: guiarse en la calle, realizar compras, distinguir carteles, realizar trámites. Este procedimiento parecería ser propio de niños bajo enseñanza constructivista pero no bajo la modalidad tradicional (Grunfeld, 2011, conversación personal). Constituye un procedimiento fundamental que debería ser retomado en prácticas alfabetizadoras. Reina ha mostrado también que el reanálisis de lo escrito, el control de las propias escrituras, le ha permitido añadir letras y realizar producciones más avanzadas, más cercanas a la convencionalidad. Sabemos

por las investigaciones antecedentes que el insertar en lugar de añadir al final es un signo de progreso. Reina nos permitió ver que ya sabe que debe haber separación entre textos con significado y que el orden en la cadena gráfica guarda relación con el orden en la emisión oral, y que la 'oralidad verificadora' (Ferreiro, 2009) le ha permitido corregir y mejorar sus propias producciones. La particularidad que ha evidenciado Orlando es la escritura en desorden con pertinencia, lo que también se ha hallado en niños como característica de la transición hacia la hipótesis alfabética de escritura (Ferreiro, 2009). Orlando mostró la centración recurrente en aspectos intrasilábicos de las palabras que se le pedían escribir, realizando agregados sucesivos de letras, sin intercalar aún (como en la palabra 'ortiga', para la cual escribió /ORATIAG/). Observamos que el orden de las letras dentro de la sílaba aún no es un aspecto de atención para él, así como tampoco el de la posición de las sílabas al interior de la palabra, como pudo observarse en la escritura de la oración 'la mujer hace pan', para la cual escribió /AUMGE SA PAEA/ (escribiendo /SA/ por 'hace'), ni de las letras al interior de la misma sílaba (/UM/ de 'mujer'). Las centraciones son sucesivas, como suelen realizar los niños en este nivel.

Jonathan y Claudia han sido ejemplos del nivel silábico, ya que adjudican a cada marca gráfica el valor de sílaba, generalmente con valor sonoro convencional, con predominio de los núcleos vocálicos o los ataques consonánticos de la primera sílaba de las palabras. Si bien Jonathan no ha realizado demasiadas verbalizaciones a medida que producía las escrituras solicitadas, frente a los pedidos de interpretación de lo escrito, las representaciones adjudicadas a cada marca gráfica remitían claramente a un sonido silábico, generalmente predominando el núcleo vocálico. En Claudia el proceso no fue tan transparente, ya que nos mostró que, cuando se encuentra en posición de escritora, realiza un análisis sonoro intentando identificar las letras que debe escribir (a la mayoría de las cuales les adjudica valor silábico, o busca encontrar la letra que remita a un sonido silábico, como 'la pu' de 'puré'), pero frente al pedido de interpretación descifra y ello impide que ponga en juego sus posibilidades de conceptualización y de control de las propias escrituras. Un caso similar fue analizado por Ferreiro en la investigación de 1983 con adultos no alfabetizados: el caso de Isidra, quien construye guiada por el análisis silábico, pero cuando reproduce se basa en la memorización sin comprensión, como suele ocurrir en niños 'mal escolarizados' (p. 148), como concluye Ferreiro.

Es muy importante observar que Wilson fue el único sujeto de la muestra que se encontraba en un nivel presilábico, lo que pudo observarse a partir de sus producciones. Sus escrituras, dentro de este nivel, pudieron reconocerse dentro de las más avanzadas: se ha inferido a través de ellas control de cantidad mínima, variedad interna, diferenciación externa, combinatoria con repertorio limitado. Aunque prácticamente no hemos obtenido de él verbalizaciones que nos permitieran adentrarnos

más profundamente en su pensamiento, nos parecía importante incluirlo en la muestra para dar cuenta de que es posible encontrar este nivel de conceptualización en los espacios educativos de jóvenes y adultos. En el caso de Wilson, hacía meses que concurría al centro, su cuaderno poseía múltiples actividades de copia del propio nombre y de diversas palabras, y aún mostraba pocos avances en su proceso de adquisición del sistema, como los mismos educadores nos plantearon.

Graciela, Norma e Ismael han evidenciado ejemplos de escrituras cuyo proceso denominamos 'laberintos de escritura'. Como ya hemos mencionado, los anudamientos en sus procedimientos de escritura no nos permiten un análisis claro de sus niveles de conceptualización. Ismael y Graciela, desde la oralidad realizan un análisis silábico, intentando identificar las letras pertinentes, pero están tan centrados en 'las letras' (aunque aún no tengan claro qué representan), que no pueden coordinar aún el eje cualitativo con el eje cuantitativo en función de la longitud de la emisión oral o la estabilidad de las marcas que ya han puesto como punto de partida para la continuidad de la escritura. En estos casos, vemos que parecen estar centrados en el reconocimiento de las letras que deben colocar para escribir las palabras solicitadas, en función del análisis sonoro oral, muy preocupados porque no les falten letras. La hipótesis de cantidad estaría jugando para ellos desde lo mínimo que se debe escribir para que un texto pueda decir, pero no como límite final de la cadena gráfica, coordinando la longitud de la emisión oral con la longitud de la cadena gráfica. Por eso, por ejemplo, vimos que Graciela escribe obteniendo extensas cadenas gráficas (/AMAMAMA/ para la escritura de 'Ana'). No es centro de atención aún para ella la relación entre la extensión sonora de las palabras y el orden de enunciación con la extensión de la cadena gráfica y el orden en que deben colocarse las grafías. Cuando se convence de que la letra 'está', la escribe, sin atender a la progresión en la cadena gráfica, el límite de extensión o a cuántas veces es necesario escribir la letra que identifica para representar el sonido que se le ha hecho visible. Se centra en reconocer las letras correspondientes a los sonidos, no coordinando esta información con una interpretación cuantitativa de las propias producciones. Vemos luego frente al pedido de interpretación de todo lo producido que muchas de las escrituras que produjo no son estables.

Ismael se acerca más a la convencionalidad en los extremos, generalmente los comienzos y finales de las palabras que escribe poseen pertinencia grafofónica convencional. Sin embargo, en la mayoría de las palabras que se le solicitan escribir evidencia que aún hay una gran distancia entre los valores grafofónicos que reconoce, los que escribe y los que debería colocar para respetar la convencionalidad de dichas palabras. Recurre a un mecanismo similar al de Graciela: verbalizar la palabra, nombrar letras que reconoce (aunque no siempre recuerde su forma convencional), e identificar a 'qué' le pertenecen: *la 'e' de 'casa', la 'de' de 'dedo', la 'e' de 'indio'*. Esta es una modalidad de 'búsqueda de letras' que ya ha sido encontrada en niños (Cano y Vernon, 2008). Su

atención se centra en tratar de identificar las letras que componen las palabras que se le piden escribir, juntarlas para armar los sonidos, sin preocuparse por cuántas necesita o por interpretarlas desde lo que considera que representan.

Tanto Graciela como Ismael saben que deben colocar letras y que las mismas representan sonidos, pero aún no se centran en qué trozos sonoros representan las marcas gráficas: si estuviesen guiados por la hipótesis silábica estricta, no podrían escribir /AMAMAMA/ para 'Ana' o /IAEATA/ para 'isla'. Si analizáramos estas producciones sin las interpretaciones de los sujetos, podríamos decir que se corresponden con escrituras presilábicas, pero tanto Graciela como Ismael ya establecen correspondencia sonora entre la oralidad y la escritura, realizan un esfuerzo enorme por reconocer 'todas' las letras que se corresponden con los sonidos que verbalizan, y en este esfuerzo quedan atrapados en la escritura de las letras que consideran van identificando, perdiendo las relaciones de extensión y orden.

Norma, por su parte, realiza escrituras continuas sin demasiada preocupación por la interpretación de las mismas, sin haber mostrado demasiado compromiso en la entrevista, realizando escasas verbalizaciones y señalando al interpretar los textos en su completud, sin detenerse en las partes y sin atender a las propiedades cualitativas o cuantitativas como referencia. Es una modalidad que puede encontrarse en los espacios de alfabetización.

Quizás a diferencia de los niños, en algunos adultos aparece una enorme preocupación por 'las letras', porque 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 no son 'cualquier letra'. En algunos de los casos se explicitó la dificultad de diferenciar el nombre de algunas letras, como mostró Norma en relación con las letras /M/ y /N/. Lo mismo fue encontrado por Ferreiro en la investigación de 1983 (p. 145), describiendo cómo Regino en repetidas ocasiones llamaba 'ene' a la letra /M/ y utilizaba la letra /N/ para representar sílabas en la que aparecía la consonante /M/.

En otros casos, aparece el problema de la diferenciación tipográfica. En cuanto al tipo de letra utilizado para la escritura de sus nombres, las producciones nos muestran diferencias:

- 3 sujetos utilizan grafías ligadas, letra cursiva (Reina, Norma y Claudia). Claudia utiliza para su segundo nombre y apellido una 'cursiva tipo firma'.
- 8 sujetos utilizan grafías separadas, letra imprenta mayúscula (Jonathan, Héctor, Orlando, Ismael, Yesica, Graciela, Wilson y Elías).

Ha sido llamativo en muchos casos el uso diferenciado del tipo de letra en la escritura del nombre, en relación con el resto de las palabras solicitadas (como es el caso de Reina), así como el uso de

una tipografía distinta entre las palabras que eligieron escribir y las dictadas por la entrevistadora (como es el caso de Graciela y Norma). Claudia explicita que no le da lo mismo utilizar un tipo de letra u otro, y que es diferente lo que le han enseñado de cómo ella escribe habitualmente: “*Así lo sé escribir pero así no lo sé*” (señalando primero en un cartel la letra cursiva y luego la imprenta). Claudia denuncia la dificultad que le produce la distinción y uso de los distintos tipos de letra. No tenemos muchos datos para profundizar en estos aspectos, pero sí podemos decir que ilustran cuestiones que no son indiferentes para los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización.

Esta problemática vinculada a la diferenciación y reconocimiento de grafías y al tipo de letra a utilizar de la que son conscientes algunos adultos nos 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, puede obturar la posibilidad de poner el foco en aspectos centrales, vinculados a qué es lo que la letra representa.

Un aspecto central que arrojan los resultados del análisis de escrituras es 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. Recordemos las producciones que no lograron escrituras convencionales:

Para la escritura de 'PAN':

/PAIMA/ (Ismael, 'laberinto de escritura')

PAPAO (Norma, 'laberinto de escritura')

/TA/ (Jonathan, nivel silábico estricto)

/aan/ (Claudia, nivel silábico)

/PAA/PAAO/ (Reina, nivel silábico-alfabético)

/PAEA/ (Orlando, nivel silábico-alfabético)

Para la escritura de 'TREN':

/TEL-TELS/ (Elías, nivel alfabético inicial)

Investigaciones antecedentes (Ferreiro, 1982, fasc.2) reportan que los niños que están en proceso de construcción de la hipótesis silábica (en los niveles iniciales e incluso cuando sostienen la hipótesis 'estrictamente'), generalmente no logran establecer correspondencias sonoras en los monosílabos, aunque en las palabras de tres o cuatro sílabas sí lo hagan. Desde las investigaciones de Vernon

(1991, p. 32) se sostiene que el tipo de respuestas que provoca la escritura del monosílabo presenta problemas muy particulares en niños presilábicos. Frente a los conflictos que provoca la hipótesis de cantidad mínima y la cantidad que colocan los adultos en sus escrituras, la solución es abandonar progresivamente el sistema silábico en dirección a un análisis fonético. Otra posibilidad es no innovar y sostener la hipótesis silábica, y una tercera es agregar a las escrituras más letras de las que se juzgan necesarias para tratar de ajustarse a los modelos externos. Si bien este tipo de respuestas es construido a partir de una situación de escritura con detenciones, muy diferente a la que hemos tomado en nuestra investigación, las conceptualizaciones construidas nos aportan un marco para la comprensión y comparación con las producciones obtenidas en la población adulta. Vernon ha analizado este tipo de respuestas dentro de una población presilábica o silábica, y nosotros hemos encontrado respuestas similares en sujetos que se encuentran en hipótesis silábico-alfabéticas, e incluso alfabéticas iniciales. Si bien hemos obtenido múltiples tipos de respuesta, lo que sí podemos afirmar es que el monosílabo es fuente de conflicto, más allá de que la hipótesis que sostenga el sujeto sea más o menos avanzada.

Las modalidades de resolución de las escrituras monosilábicas encontradas en nuestra muestra han sido variadas y se describen a continuación:

- Para la escritura de 'pan', atender primero al núcleo vocálico y escribirlo, sostener que una sola no puede decir por hipótesis de cantidad, atender al ataque (utilizando una consonante sin valor sonoro convencional), seguir sosteniendo que no está completa aún con dos letras, pero no saber cómo resolverlo, por lo que se deja de lado. Jonathan posee una respuesta de este tipo: escribe primero /A/ y luego /TA/ para 'pan', sabe 'que faltan' pero no logra resolverlo. Recordemos que Jonathan sostiene una hipótesis silábica estricta.
- También para 'pan', atender al ataque y núcleo vocálico de modo convencional, escribir /PA/ y pensar que no está completa con dos letras; atender a la sonoridad de la palabra a través de verbalizaciones, alargar el fono recurriendo a otra /A/ y agregar una /O/ como relleno gráfico, para completar 'legalmente' la cantidad formal que la escritura debería poseer. Este es el caso de Reina, quien escribe primero /PAA/ pero 'algo le falta' y luego reanalizando la palabra agrega la letra /O/ al final quedándole /PAAO/. Reina se anima a buscar una solución, a diferencia de Jonathan.
- Orlando e Ismael, para la misma escritura y estando en niveles de conceptualización diferentes, atienden al ataque y núcleo de modo convencional y luego agregan dos o tres letras más como relleno: /PAEA/ y /PAIMA/.
- Claudia realiza una escritura con tres grafías sostenida por la hipótesis de cantidad,

atendiendo convencionalmente al núcleo vocálico y la coda, pero no al ataque (para el que se repite el núcleo vocálico), quedándole /aan/. Recordemos que Claudia sostiene una idea fuerte de que dos letras solas no alcanzan para que una escritura pueda 'decir'.

- Elías, uno de los sujetos más avanzados de la muestra, escribe /TEL/ para la palabra 'tren', que conlleva más dificultades que 'pan' por su composición CCVC. Atiende a la primera consonante en posición de ataque, al núcleo vocálico y escribe una consonante sin valor sonoro convencional en posición coda, realizando una transformación a CVC. Es interesante cómo, frente al dictado de la palabra siguiente ('moto'), festeja, la escribe de modo convencional y dice que esta palabra le sale '*porque es más corta*'. Al repreguntarle por la longitud de ambas, compara las grafías colocadas para cada una y observa que /TEL/ es más corta que /MOTO/, a diferencia de lo que había supuesto. Agrega la letra /S/ al final de /TEL/, quedándole /TELS/ y convirtiéndola en bisílaba en la interpretación: 'trenes'. Al recordarle que la palabra solicitada era 'tren', nos hace un gesto de que no sabe cómo resolverlo y lo deja así.
- Norma realiza una escritura continua de cinco grafías atendiendo al ataque y núcleo vocálico de modo convencional, repitiendo la serie y agregando una pequeña /o/ que podría funcionar como comodín. No segmenta la palabra para analizarla, sino que le adjudica el significado 'pan' como totalidad.

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 permite 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.

El resultado de todos los análisis precedentes nos muestra que la mayoría de los sujetos ya establece reglas de correspondencia entre la oralidad y la escritura, que las unidades de análisis que toman es variable, que sus ideas se entrecruzan con el conocimiento de ciertas 'reglas', algunas por estar en contacto con la lengua escrita en la vida cotidiana, como postula Elías: "*algunas palabras siempre llevan 's'*", o la separación entre palabras a la que recurre Orlando: "*¿separadas, no?*", otras producto de las marcas de la enseñanza escolar, como la idea de que una letra más otra letra forman la sílaba: "*la pe con la e: pe*" dice Claudia, "*la ese con la e: se*", afirma Graciela, "*la 'te' con la 'o': to*", comenta Ismael. Reina nos permite ver que a pesar de su gran repertorio de letras y su avanzado nivel de conceptualización, la noción de palabra no ha sido construida, asociando este

concepto a las letras *“no sé cuántas palabras tiene 'rata'”*. Recordemos con Zamudio (2004) que la representación de las palabras también forma parte de un proceso constructivo, a través del cual los niños (y aquí podemos agregar: también los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización) 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 producto de una acción reflexiva. La mayoría de los sujetos utiliza como procedimiento de escritura la verbalización por segmentos silábicos para poder identificar las letras pertinentes a lo que buscan escribir, deteniéndose a pensar, volviendo a escribir una letra, susurrando la sílaba restante, hasta completar la producción. Realizan todos los tipos de denominación encontrados en las investigaciones con niños (Cano y Vernon, 2008): por sílaba, por el nombre de la letra, por referente, tanto desde denominaciones simples, dobles o triples en acción. Hemos encontrado también en esta muestra la denominación por forma gráfica (*“la i de un puntito”*), y por enunciación del nombre de dos letras para formar un sonido silábico (*“la te con la o: to”*), lo que consideramos una marca escolar.

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, como plantea Claudia; no diferenciar entre algunas vocales, como explicitan Reina y Flora; tener más facilidad para escribir pero no para leer, como anuncia Ismael. Frente a las dificultades de las que son conscientes, es frecuente el recurrir a mostrar todo lo que sí saben: Reina, las palabras que conoce de memoria; Claudia, sus saberes acerca del sistema como el uso de la tilde (aunque aún no le adjudique un papel vinculado a la intensidad acentual); Ismael, todas las estaciones que recorre el tren Mitre y que conoce de memoria. Algunos explicitan que 'se pierden' en un laberinto de escritura, como Ismael, Claudia o Jonathan. Estos conocimientos son una base valiosísima de punto de partida para nuevos aprendizajes.

En síntesis, todos los sujetos que hemos entrevistado convergen en niveles de conceptualización ya encontrados en niños, que van de etapas pre-silábicas 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. Son convergentes también los hallazgos de la presente tesis 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.

7.1.2. Segunda hebra: marcas de exclusión

Si bien el proyecto de maestría se ha 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 nos fue permitiendo identificar aspectos referidos a las historias escolares, laborales, sociales y familiares, cuyas marcas consideramos son parte también del proceso de alfabetización. 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 han marcado a los sujetos, lo que nos hizo pensar en posibles condicionantes para dicha construcción. Una vez que las personas relataron estos fragmentos en las entrevistas, ya no pudimos desoírlos ni deslindarlos de los procesos de alfabetización. Dolor, vergüenza, culpa, visión desvalorizada de sí mismos como aprendices, se desprenden de los fragmentos analizados en el capítulo correspondiente. 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, es que no son conscientes de todo lo que ya saben, seguramente porque sus percepciones como aprendices están 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 Yesica, a pesar de poseer escrituras alfabéticas iniciales, dudaba permanentemente acerca de lo que escribía porque, como ella dijo: *"yo no sé leer y escribir, a veces me como las letras"*, mientras que Elías fue más duro todavía: *"¡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. Comenzamos 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. Nos preguntamos: ¿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 ameritan nuevos estudios futuros.

De los 20 sujetos entrevistados, al momento de concluir la presente tesis ninguno había podido concluir los estudios primarios. Sólo dos, María y Elías, continuaban en un centro de nivel primario. Ambos se encontraban en niveles de conceptualización alfabéticos al momento de realizar la toma: Elías en una etapa inicial y María ya avanzada. Sin embargo, después de 5 años aún no han podido finalizar este nivel educativo. Los 18 sujetos restantes han quedado en el camino, en menor o mayor lapso de tiempo⁸⁶. Si retomamos las conceptualizaciones que investigaciones antecedentes realizan acerca de esta población, recordamos quiénes son los sujetos con los que hoy nos encontramos en las escuelas de jóvenes y adultos, 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 (Rodríguez, 1997; Brusilovsky, 2006; Brusilovsky y Cabrera, 2008; Wanschelbaum, 2010; Torres, 2008). Las huellas de la desigualdad, podemos afirmar ahora, son constitutivas de los procesos de apropiación del sistema de escritura, lo que se evidencia en la presente tesis.

7.1.3. Tercera hebra: marcas de enseñanza

Con respecto a la alfabetización en el aula, nuestras evidencias han mostrado que hay escasas actividades tendientes a reflexionar sobre la lengua escrita. Generalmente, las situaciones de escritura aparecen 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 concurren a un primer ciclo. Existe gran inhibición por parte de los alumnos para escribir en forma

86 Puede verse el detalle de cada uno en el cuadro del capítulo de Decisiones Metodológicas, pp. 89 y 90.

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 están alfabetizados copian del pizarrón, generalmente lo hacen de manera alfabética, “dibujando” letra por letra. Ante las escasas producciones que los sujetos realizan por sí mismos, en las que se evidencian distintos niveles de conceptualización (los que denominamos 'más genuinos'), los docentes suelen corregir 'omisiones', 'sustituciones' e hiposegmentaciones desde los aspectos alfabéticos y ortográficos de la lengua escrita, buscando que los estudiantes identifiquen las letras faltantes o pertinentes a partir de la sonorización o mostrando la forma gráfica correspondiente para que copien. Son 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 queda ligada a lo que dicta o corrige el docente, quien estimula el descifrado. Los alumnos son meros escribas copistas, que se ‘equivocan’ y modifican sus producciones a partir de la recomendación autorizada del docente.

El espacio en el que aparece con mayor frecuencia lo escrito es en el pizarrón, modelo principal para los alumnos ‘copistas’. Y como denuncia Ferreiro (1999), la alfabetización sólo 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 es específicamente escolar y no representativo de la gama de usos sociales de la lectura y la escritura (Rockwell, 1982). Se aleja la cultura escrita de su condición social y cognitiva, no se parte de las ideas y conocimientos que los jóvenes y adultos ya poseen. Estos modos de intervención ubican a los sujetos en un lugar pasivo, sin apelar a sus saberes acerca del sistema, lo que obtura 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 explicitaron: *'nunca escribo así cosas que me dicten, escribo lo que me ponen', 'yo no sé', 'no puedo'*.

A lo largo de las entrevistas, han emergido tipos de respuesta que hemos identificado 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, ha sido central en numerosos sujetos (como pudo observarse en Graciela, desde escrituras que podrían ser silábicas iniciales; en Claudia, desde escrituras silábicas; en Reina, desde escrituras silábico-alfabéticas, y en Yesica, con escrituras alfabéticas iniciales). Esta preocupación por la completud seguramente es producto de que en su experiencia previa siempre les han faltado letras en sus escrituras, siempre les han corregido o les han dicho *'que se comían las letras'*, como denuncia Yesica, o como le sucede a Reina en la sala de clase para la escritura del nombre de su hija (/DTM/ para 'Daiana' es corregido desde la propuesta

de completar /D_ _ _ A/). 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. Es interesante cómo Elías y Héctor denuncian la falta de autonomía para la producción escrita que predomina en las aulas, afirmando que ellos siempre copian lo que les dan, lo que también incide en la construcción de la confianza para animarse a realizar escrituras por sí mismos.

Se vislumbra una idea fuerte, producto de la escuela pero también del conocimiento social, de que escribir es '*juntar*', '*combinar*' letras. Observamos que el nivel de producción o interpretación es muy diferente cuando los sujetos se ubican en posición de escritores o lectores. Orlando, Claudia, Ismael, Graciela, Héctor, muestran que al intentar interpretar las propias escrituras tienden al descifrado y pierden el sentido de los textos que ellos mismos han 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. Aparece el descifrado como primer intento de interpretación, como concepto de lectura en muchos sujetos. Ello parece ser transmitido por la escuela (y ha sido demostrado en los modos de enseñanza que se describen en la segunda parte del capítulo '*marcas de enseñanza*') y es 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. Esta modalidad sería convergente con los hallazgos de investigaciones psicogenéticas con niños que participan de propuestas '*tradicionales*' de enseñanza (Grunfeld, 2011, conversación personal).

Se ha evidenciado la distancia existente entre algunas propuestas o intervenciones de enseñanza y los conocimientos que los sujetos despliegan en las entrevistas; las contradicciones existentes entre sus ideas acerca de lo que la escritura representa y lo que se les propone en los espacios educativos, como se ha ejemplificado con los casos de Reina, Jonathan e Ismael. Por otro lado, cómo dichas intervenciones y propuestas '*marcan*' modos de producir escrituras y de interpretar textos, modalidades que los sujetos despliegan y verbalizan en las entrevistas en sus procedimientos de escritura. Estas marcas, sostenemos, se encarnan en los modos de construir el sistema de escritura en los sujetos, se entremezclan en sus caminos de escritura, condicionan, restringen, direccionan, modos de lectura y escritura en los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos.

7.1.4. La trama: una trenza de tres hebras

¿Por qué hablamos de una trama constituida por una trenza de tres hebras? A lo largo de la presente tesis hemos puesto 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). La alfabetización, como ya hemos sostenido coincidiendo con Solé y Teberosky (2001), 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 la dimensión 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. Nuestras evidencias dan cuenta de dicha dimensión afectiva y su impacto en los procesos de alfabetización, desde lo que hemos denominado '*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, como se sostiene en la investigaciones que forman parte del proyecto marco de la presente tesis (Sirvent y otros, 2007; Sirvent y Llosa, 2011). En este caso, los 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.

Nuestras evidencias confirman 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. Y esta es una 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 dicho sistema 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 será necesario indagar con profundidad en investigaciones futuras. Los procesos de génesis conceptual estarían restringidos por las ideas de las cuales el sujeto se apropia (tanto en relación a la idea de sí mismos como aprendices como en cuanto a qué es leer y escribir). 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 sido recurrente en las entrevistas, como visiones obturadoras de la posibilidad de aprender y de la objetivación de las situaciones de dominación vigentes en nuestra sociedad. Las teorías del déficit asimiladas por los sujetos investigados, como representaciones sobre la inteligencia, creyéndose 'deficientes'. Estas ideas 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, suministrándoles un 'modo de ver las cosas', condicionando la percepción y las vivencias sobre ellos mismos, proporcionando un marco para interpretar los motivos de deserción de la educación en su infancia desde la propia culpa o incapacidad, restringiendo a los sujetos en la visión de sus posibilidades de aprender. Desde las investigaciones que constituyen el proyecto marco de la presente tesis, las marcas de exclusión dan cuenta de la relación dialéctica entre el orden socio-histórico y los sujetos en la esfera educativa de la escuela y de los aprendizajes sociales del 'más allá de la escuela' (Sirvent y otros, 2007; Sirvent, 1992; Llosa, 2007).

En relación con los espacios educativos, hemos sostenido desde un enmarcamiento teórico que retoma la perspectiva crítica de la psicología genética, que las ideas de los sujetos están restringidas (condicionadas, limitadas, direccionadas, posibilitadas u obstaculizadas), por las características de los contextos en los que las mismas se construyen. Como postulan Martín y Mauri (2001), los centros escolares son fuente de 'influencias educativas' que inciden en qué se aprende y cómo se aprende. Las '*marcas de enseñanza*' se adquieren a través de las intervenciones didácticas. Constituyen una hebra más de la trenza porque se han hecho evidentes en la misma entrevista clínica, desde los procedimientos y verbalizaciones que los sujetos han puesto en juego para la producción de escrituras. Y estos procedimientos y verbalizaciones han podido observarse como intervenciones de enseñanza en los espacios educativos, de los que los sujetos parecerían apropiarse, a pesar muchas veces de las enormes distancias entre sus representaciones acerca de la lengua escrita y lo que se les enseñaba (como hemos mostrado en los casos de Jonathan, Reina e

Ismael). Estos hallazgos son convergentes con los publicados por Lorenzatti (2009), cuya investigación ha mostrado cómo las prácticas escolares estaban sumamente alejadas de las prácticas sociales de cultura escrita que desarrollaban los sujetos estudiados en proceso de alfabetización, generándose un 'abismo' entre ambas. 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. Sostenemos que la evidencia empírica construida en la presente investigación reafirma y agudiza dicha enunciación. Son las condiciones didácticas que también estarían restringiendo los procesos de conceptualización, y que será necesario indagar en mayor profundidad en futuras investigaciones.

Es importante recalcar que el modo en que se transmite la lengua escrita en el aula también se sostiene en ideas de los educadores acerca de a qué tipo de objeto corresponden la escritura y la lectura. Sostuvimos en el Enmarcamiento Conceptual que el modo de concebir la escritura como sistema de representación o como mera transcripción de un código de correspondencias fonemas-grafemas posee consecuencias pedagógicas totalmente diferentes. Mientras que desde la primera perspectiva se fomenta la reflexión y apropiación sobre las reglas que rigen dicho sistema de representación desde la participación en prácticas cotidianas de lectura y escritura, desde la segunda se proponen ejercicios de asociación fonema-grafema, descontextualizados de su sentido social. En las sesiones de retroalimentación implementadas se ha evidenciado esta última concepción con gran intensidad, lo que se infiere a partir de comentarios de los educadores acerca de qué es estar alfabetizado: *“es un proceso, aunque con dos momentos diferentes: hasta que se puede leer una palabra, y posteriormente la comprensión, expresión y más”*; *“es producir textos y decodificar”*; *“estar alfabetizado implica poder decodificar grafías con los sonidos correspondientes, además de comprender el significado conceptual y las relaciones del idioma en su conjunto”*. En relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, algunas expresiones dan cuenta de una visión que enfatiza las mismas representaciones de los aprendices sobre sus dificultades: *“están a mitad de camino: van articulando de a una palabra y les cuesta un montón, pueden estar media hora hasta*

escribirla”; “los adolescentes son los que avanzan más. Hay dos que trabajan con la psicopedagoga del programa porque tienen dudas sobre qué les pasa”; “hace 5 años que trabajo con el grupo de señoras y no avanzan nada”, “hay muchos sujetos que parecen tener un 'bloqueo': estamos años tratando de que conozcan la letra A y no lo hacen”, “el problema es que no aprenden el símbolo”.

Es necesario aclarar que estas ideas son sostenidas implícita o explícitamente por docentes muy comprometidos, con convicciones políticas acerca de su quehacer, que luchan frente a los molinos de viento de la ausencia de políticas educativas de jóvenes y adultos, la falta de formación docente específica en el área, la escasez de recursos y hasta de espacios físicos para alojar a las escuelas o los centros educativos. Con la población más vulnerada en su derecho a la educación y en otros derechos como la alimentación, el trabajo, la vivienda, la salud. Con interrogantes profundos acerca de cómo promover aprendizajes críticos y significativos, como ellos mismos han compartido en las sesiones de retroalimentación: *“¿cómo hacer para que la alfabetización sea momento de placer y no de dolor?”, “¿cómo integrar la lengua madre de muchos de los sujetos que concurren a estos espacios de alfabetización?”, “¿dónde van esos conocimientos que parecían estar y después se perdieron?”, “¿qué pasa con las personas que están hace 5 años y no 'arrancan'?", “¿tiene que ver sólo con las letras el proceso de alfabetización?”, “tengo tantas preguntas que no sé ni qué preguntar en relación a la alfabetización”.*

Es decir, se evidencia la necesidad de objetivar y reflexionar en los espacios de alfabetización de jóvenes y adultos, sobre la existencia de múltiples concepciones en juego en diversos niveles: las de los estudiantes sobre sí mismos y sobre el objeto disciplinar, y las de los educadores sobre el objeto a enseñar y sobre los mismos aprendices.

En algunos de los encuentros participativos que hemos realizado, los docentes han validado los hallazgos vinculados a las 'marcas de enseñanza', tomando conciencia de estas concepciones sobre la escritura:

Investigadora: *“Antes, la escritura era vista como un código y lo que se debía hacer era convertir los sonidos en letras gráficas, aprender a escribir implicaba reconocer la relación entre fonemas y grafemas y poder codificar los signos sonoros; partir una palabra, descomponerla en sílabas y después en letras...”*

Docente: *“Acá también lo hacemos, muchas veces lo hicimos...”*.

(...)

Investigadora: *“Jorge Omar, por ejemplo, en la entrevista realiza un silabeo golpeando sus manos para responder a la pregunta acerca de cuántas letras piensa que tendrá la palabra 'moto' y eso lo hacía mucho y también en el aula”.*

Docente: *“Porque nosotros lo machacábamos mucho con eso”.*

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 será 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 será necesario identificar y conocer para poder desatar, posibilitando la apropiación de la lengua escrita desde su sentido social, cultural, identitario, lingüístico, político.

Las hebras 2 y 3 aportan a conocer quién es este aprendiz, diferente al niño. De qué manera estas hebras inciden en los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura, tal vez pueda descubrirse en estudios futuros, que puedan profundizar también metodológicamente cómo las mismas intervienen en el proceso mismo de construcción.

Por tanto, un triángulo conformado por los procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos, entramados en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos, que requiere ser retomado en nuevas investigaciones.

A partir de lo precedente, se abren algunas líneas como camino de reflexión y análisis en indagaciones futuras:

- 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*' y de las '*marcas de enseñanza*', en estudios que profundicen la comprensión de dicha trama,
- las propias conceptualizaciones de los educadores acerca de lo que la escritura y su aprendizaje representan. En este sentido, las sesiones de retroalimentación como instancias de objetivación de la realidad deberán ser repensadas como estrategias más potentes y duraderas de lo que han sido en la presente investigación para la tesis⁸⁷. Queda pendiente como desafío la elaboración de situaciones para que los docentes puedan interpretar lo que buscamos compartir en las instancias participativas, que puedan asimilar la información a sus propios esquemas cognitivos, lo que supone un cambio conceptual de parte del docente, un cambio de mirada sobre la escritura como objeto de conocimiento.

7.1.5. Contribuciones metodológicas del presente estudio

⁸⁷ Un docente se sinceró en una de las reuniones, diciendo que habían conversado bastante después de nuestro encuentro y que no les había quedado claro cuál era el marco teórico que estábamos tomando y que necesitaban más información acerca la perspectiva en general. Surgieron comentarios también en relación a una visión jerárquica de la investigación con respecto a la docencia, que también será necesario trabajar a futuro: "*ustedes tienen herramientas psicológicas que nosotros no tenemos*", "*nosotros venimos preformateados de una manera distinta*". Lamentablemente, por razones ajenas a nosotras, las sesiones de retroalimentación en dicho centro fueron suspendidas, debido a que '*habían bajado capacitaciones del Ministerio*' en ese mismo horario, por lo que no pudimos profundizar e intentar revertir la problemática mencionada.

El proceso de investigación de la tesis de maestría 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), hasta el momento no se habían implementado investigaciones psicológicas desde el dominio lingüístico con jóvenes y adultos que tomaran la dimensión de sus contextos de enseñanza y aprendizaje. Para la presente tesis ha resultado 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 estaban inmersos.

En segundo lugar, ha explorado en la fertilidad del análisis desde el Método Comparativo Constante de los datos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación clínico crítica. 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 para la comparación entre la población infantil y adulta, y
- la categorización y comprensión de los hallazgos novedosos (hasta lo que se ha podido explorar en la presente tesis a la luz de los antecedentes), como las 'marcas de exclusión' y las 'marcas de enseñanza', que estarían funcionando como restricciones 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, ha evidenciado la fertilidad del uso de la entrevista clínica como técnica de obtención de datos relativos a la construcción de ideas y procedimientos de escritura en jóvenes y adultos en proceso de alfabetización. Las situaciones de la entrevista han desatado, en algunos casos, avances en la escritura, a partir del pedido de justificaciones que han promovido el control de las propias producciones. Ejemplos de progresos en la interpretación y producción de escrituras se han observado en Reina, Graciela e Ismael, en relación con la realización de escrituras más cercanas a las convencionales (/REO/-/RECO/-/RECAO/ para la escritura de 'regalo' en el caso de Reina;

/GALIA/-/GALIAEA/ para la escritura del nombre propio en Graciela; posibilidades progresivas en Ismael de establecer ciertos recortes sonoros frente a la disminución de los trozos de escritura en el análisis del nombre propio).

En cuarto lugar, lo anterior da cuenta de las posibilidades que brinda la entrevista clínica para pensar en intervenciones fértiles que ayudarían a promover el avance conceptual, y que podrían ser retomadas y reelaboradas para la construcción de propuestas didácticas. Por otro lado, la presencia de los docentes en la toma de entrevistas ha posibilitado en algunos casos una comprensión mayor del pensamiento de los estudiantes, como base también para repensar intervenciones en el aula (*“Nunca Matías había escrito así”-dijo una docente- “ahora puedo entenderlo mejor para pensarlo en el aula”*).

En quinto 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, 2003, 2004; Niño Murcia, 2009; Zavala, 2002; 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 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.

A continuación nos detendremos en algunas líneas de discusión que se abren a partir de los hallazgos de la presente tesis, que hacen tanto a nuevas líneas de indagación como a reflexiones pedagógicas y de política educativa en el área de EDJA.

7.2. DISCUSIÓN

7.2.1. El aprendizaje del sistema de escritura alfabético español en quichua-hablantes

Reina y Flora⁸⁸ han introducido una problemática no prevista al inicio de la indagación para la presente tesis, como posible restricción a la construcción del sistema de escritura, y como veta que se abre a la necesidad de nuevas investigaciones a futuro: el quichua⁸⁹ como lengua de cuna incidiendo en la apropiación del sistema alfabético español de escritura. Ambas mujeres mostraron que eran conscientes de la dificultad que implicaba para ellas la distinción entre las vocales /E/ e /I/, y en el caso de Reina también entre las vocales /O/ y /U/. Este hallazgo emergente ha sido validado en una sesión de retroalimentación con los educadores, quienes comentaron que a varios hablantes de quichua en proceso de alfabetización con los que ellos trabajaban les sucedía lo mismo, y que ello tal vez tenía que ver con que la lengua quechua andina es trivocálica y utiliza sólo los fonemas /A/, /E/ y /O/. Este aspecto podría pensarse también para el guaraní, como comentó un educador en uno de los encuentros: *“Muchos son paraguayos y peruanos. A mí me pasa que me siento muy ignorante a veces sobre su lengua madre, y pienso que no los puedo ayudar a avanzar. De la lengua base que ellos traen que es el guaraní, hay sonidos diferentes que aparecen como obstáculo para aprender la lengua nueva. El quechua, por ejemplo, es trivocálico: la O es igual a la U y la E a la I. En guaraní hay expresiones que pluralizan toda la frase, pero no hay plurales, la S no existe. Hay consonantes en diferente posición”*. Y otro docente agregó, tomando consciencia de su propio quehacer: *“Ah! ¡Qué flash, no lo puedo creer! Ahora entiendo lo que le pasa a Gregoria! ¡Quise encarar desde lo fonético y no había vuelta!”*

Niño Murcia (2009) nos ayuda a reflexionar acerca de esta evidencia: cuando los españoles llegaron a los Andes en 1532, buscaron introducir su sistema alfabético. Sin embargo, en algunos *ayllus* (organizaciones de origen prehispánico) se utilizaba el *kipu*, sistema de cordeles que registraban datos por referencia directa para los asuntos públicos. El alfabeto llegó, como explica la autora, a una sociedad que ya poseía recursos avanzados para registrar información, y la escritura alfabética, en consecuencia, no se desarrolló en un 'vacío gráfico' (p.117), iniciándose una coexistencia

88 El caso de Flora no ha sido incluido en el capítulo de la Hebra 1 dado que ya se encontraba en un nivel alfabético avanzado al momento de realizar la entrevista. Sin embargo, un aspecto que llamó la atención y que ella misma explicitó fue que siempre confundía las letras /E/ e /I/. La única escritura no convencional que realizó a lo largo de la entrevista fue, para la palabra 'fiesta', /FESTA/ y luego corrigió a /FISTA/, explicitando que siempre dudaba acerca de qué letra colocar.

89 Obsérvese que dicha lengua puede escribirse y enunciarse como 'quechua' o 'quichua', justamente por la indiferencia vocálica entre las letras /E/ e /I/ que describiremos a continuación, y cuya indiferenciación ha evidenciado Reina. Un modo u otro de enunciación de la lengua depende de las poblaciones y territorios en los que está en uso.

duradera entre ambos sistemas. Un estudio sobre el uso de normas lingüísticas en Lima, Perú, realizado en 1975 mostró que los maestros bilingües quichua-castellano hablantes (tanto de primaria, secundaria y universitarios) no utilizaban las normas de concordancia esperadas y enseñadas dentro del sistema educativo, por lo que se concluyó que existía otra norma difundida y aceptada entre los hablantes del estudio provenientes de zonas andinas. Los hablantes de quechua no utilizaban la concordancia de género entre sustantivos y adjetivos, y los fonemas vocálicos en uso ponían en evidencia el trivocalismo andino. En sus comunidades era frecuente la existencia de letreros como /FUNIRARIA/ para la palabra 'funeraria' o /DOMECILIO/ para 'domicilio' (utilizando las letras /E/ e /I/ en forma alternada).

“Los textos en Tupicocha se escriben en una variante del español que refleja un multilingüismo y un multiculturalismo de un pasado hoy casi olvidado, que yuxtapuso el español y las lenguas andinas” (Niño Murcia, 2009: 123)

Es lo que nos han mostrado Reina y Flora: las relaciones entre oralidad y escritura en función de las características propias de su lengua de cuna, puestas en acto en las escrituras que realizan. Estudios que se están llevando a cabo en la actualidad con el propósito de identificar cómo influye el uso del español en los procesos de construcción del conocimiento en hablantes de lengua p'urhepecha⁹⁰, afirman que los préstamos lingüísticos del español afectan la permanencia y desarrollo de la lengua indígena, lo que constituye un obstáculo en la escritura, lectura y oralidad propias de la lengua materna (Santiago Molina, 2011). Por su parte, el equipo de Hamel (2011) afirma que sus investigaciones en escuelas p'urhepechas demuestran cómo la enseñanza en la llamada 'lengua 1' (o lengua de cuna) funciona como puente para el aprendizaje de la segunda lengua, potenciando el desarrollo cognitivo y lingüístico. De modo inverso, las intervenciones asimilacionistas o de sumersión en la segunda lengua, son fuente de fracaso escolar, pérdida de lenguas y culturas originarias, lo que reproduce relaciones de dominación y subordinación. Dado que la lengua p'urhepecha ha sido transcrita por el sistema alfabético español pero posee letras aspiradas que el español no posee, se utiliza el apóstrofe para dar cuenta de dicha aspiración. En la vida cotidiana de la escuela se observa cómo los mismos niños utilizan el apóstrofe para acompañar letras que representan fonemas diferentes en su lengua pero que no han sido reglados por los lingüistas, lo que da cuenta de verdaderos procesos constructivos.

Es sabido que en las escuelas de jóvenes y adultos una gran proporción de la población es migrante bilingüe, con el guaraní o el quechua como primeras lenguas. En trabajos anteriores hemos evidenciado cómo muchos docentes consideran que para un mejor desempeño escolar, es necesario

90 Pueblo originario de la zona actual de Michoacán, México.

abandonar el uso de la lengua originaria (Kurlat, 2007c), diciendo, por ejemplo: “*en las casas, muchos hablan quichua, dado que la población de la escuela es mayormente boliviana, o del norte de Argentina, y yo les sugiero a las mamás que hablen en castellano, porque si no, después en la escuela sus hijos están mudos*”. Desde Neufeld y Thisted (2004), este tipo de concepciones da cuenta del proceso de racialización y naturalización del concepto de cultura: los sujetos que puedan asimilar las prácticas culturales que la escuela ofrece tendrán éxito en su trayectoria educativa. Dichas autoras alertan sobre cómo se explica el fracaso escolar de los alumnos provenientes de minorías étnicas y de los sectores más pobres de la sociedad a través de los conceptos de deficiencia cultural y diferencia cultural. Se interpreta lo que allí sucede como conflictos culturales: códigos y lenguajes diferentes explicados en términos de cultura. Es la explicación sociolingüística del fracaso escolar.

Hornberger (2009) afirma que prohibirles a los niños el uso de su lengua les quita también su voz, y lo mismo puede pensarse para los jóvenes y adultos. Como afirma Street (en Niño Murcia, 2009), en la mayoría de las escuelas rurales de Latinoamérica, las prácticas escolares de lectura y escritura desarraigan a los alumnos de su realidad cultural y están descontextualizadas. Y lamentablemente la misma problemática se reproduce en la EDJA.

Este aspecto requiere de futuras indagaciones acerca de la especificidad de la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos cuya lengua de origen no es el español, así como el repensar prácticas pedagógicas y de política educativa vinculadas al bilingüismo en nuestro país, históricamente negado e invisibilizado.

Como aventura Ferreiro (2011, conversación personal), el tema del bilingüismo o multilingüismo podría constituirse en una cuarta hebra de la trama vinculada a la alfabetización de jóvenes y adultos. Hebra que requerirá de nuevas investigaciones que busquen desentrañarla.

7.2.2. Consecuencias pedagógicas de la presente tesis

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 homogéneas, ignorándose el conocimiento previo de los participantes en materia de lectura y escritura. Los resultados de la presente tesis dan cuenta de la gran cantidad de conocimientos, estrategias y procedimientos de escritura que los jóvenes y adultos de la muestra poseen. Afirmamos anteriormente que 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 nos permiten, por un lado, recuperar todo lo que ya se sabe a partir del trabajo con niños a nivel de intervenciones de enseñanza desde la perspectiva psicogenética, 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 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 la misma 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 jóvenes y adultos, que ya han sido expulsados 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 (Solé y Teberosky, 2001). 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). 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 Gomez Palacio, 1982; Molinari, 1997): qué letras seleccionar, en qué orden, qué valores sonoros representan. Como recuerda Molinari en su propia tesis de maestría, 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. Kalman (2004, 2005b) ha mostrado a partir de sus investigaciones 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. Esto es lo que desde nuestras investigaciones postulamos como construcción de demandas individuales y sociales por los derechos que han sido sistemáticamente vulnerados: la posibilidad de *“releer la historia y reescribirla desde la apropiación de la palabra como derecho social”* (Kurlat, 2010).

Las investigaciones de Kalman también aportan numerosas propuestas de intervención que han sido trabajadas por ella y su equipo en experiencias de alfabetización de personas adultas, consistentes con lo desarrollado hasta aquí. 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,
- 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 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.

En este sentido, una línea posible de futuras investigaciones podría constituir la indagación del cambio conceptual en un grupo de alfabetizandos a partir de la elaboración y puesta a prueba de intervenciones didácticas que retomen las características anteriores. 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 presente tesis arroja 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. Las mismas deberán sustentarse, como recuerda Vernon (1997) en criterios pedagógicos no aplicacionistas, que consideren las condiciones sociales e institucionales para su implementación. Como plantea Avila (2009) con respecto a los conocimientos matemáticos en adultos, más que interpretar sus estrategias como 'déficit', se trata de comprender los conocimientos y modalidades que han construido para traducirlos en una '*didáctica incluyente*'. Es sabido que uno de los modos de realizar cambios pedagógicos es a partir de la propia reflexión de los docentes involucrados, que hagan propia la demanda de transformación de las prácticas educativas. En ello las instancias de participación deberán jugar un rol central.

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. Esta población viene atravesando una historia de fracasos escolares, que no puede volver a repetirse en la educación de adultos. La misma debe constituirse en una propuesta diferente, que promueva el proceso de alfabetización en particular y de construcción de conocimientos en general como un proceso político y liberador, que reconozca el camino intelectual de los sujetos, que habilite el 'error' como necesario para el avance en la construcción conceptual, que implique la participación plena en actividades de lectura y escritura desde el inicio, que cree condiciones para la discusión y participación, que tome 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 favorezca una distribución más democrática de los objetos de conocimiento y la posibilidad de objetivación de la realidad en la

que está inmersa esta población, desde una mirada crítica y potencialmente transformadora de las condiciones de desigualdad.

7.2.3. Consecuencias para la política educativa de EDJA

La apropiación del sistema de escritura es una cuestión política. La historia 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'. Niño Murcia (2009) da cuenta de cómo el poder de la escritura obró como factor crucial en la formación de la '*República de las Letras*'⁹¹ durante la conquista española,

con los letrados urbanos, maestros de la palabra escrita investida de autoridad, a la cabeza del proceso cultural colonizador. En Latinoamérica, la palabra escrita propagó el discurso con autoridad. Sin embargo, no se consideró partícipes de la comunidad letrada a las comunidades indígenas, o más tarde a las campesinas. Ni siquiera fueron vistas como consumidoras de la palabra escrita, mucho menos como generadoras de textos escritos
(Niño Murcia, 2009: 115-116)

En sociedades letradas, la falta de acceso a la cultura escrita es un mecanismo de exclusión, y ya hemos intentado mostrar en la presente tesis que dicho mecanismo deja marcas profundas en la vida de los sujetos.

Como hemos mencionado en el capítulo de Antecedentes, numerosas investigaciones manifiestan la importancia de tomar en cuenta las experiencias, aprendizajes previos, objetivos, identidades de los jóvenes y adultos para las políticas educativas de la EDJA (Belanger y Federigui, 2004). Se denuncia que los programas de alfabetización implementados a nivel mundial y nacional desconocen los conocimientos que los sujetos ya poseen, 'bajando' líneas de acción para las 'masas populares marginadas'. Hemos dado cuenta también de la implementación masiva en nuestro país del Método 'Yo Sí Puedo' y del Programa Encuentro, propuestas homogeneizantes, implementadas por voluntarios sin la necesidad de formación, que desconocen absolutamente los saberes previos de las personas que en ellos participan, así como la complejidad del objeto disciplinar que están intentando enseñar. Poco antes de concluir la presente tesis, pude presenciar una ponencia de Ramos Zalapa (2011) que relataba la experiencia de implementación del Programa 'Alfa TV' (nombre que se le da al 'Yo Sí Puedo') en el Estado de Michoacán, México⁹². El autor mencionó que se habían

91 La autora utiliza esta metáfora haciendo alusión a la comunidad internacional que adoptó dicho nombre (*Respublica Litteratum*) para congregarse a los escritores y lectores del latín, desde el siglo XV al XVIII.

92 II Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa, Morelia, Michoacán, 11 y 12 de Octubre de 2011.

alfabetizado a través del mismo 250.000 personas, pero que “*lamentablemente, muchos de los que ya se alfabetizaron ahora se han olvidado de cómo leer*”. ¿La lectura puede 'olvidarse'? ¿Escribir el nombre y una carta de una pequeña frase es estar alfabetizado? ¿Decodificar es saber leer? Hemos intentado a lo largo del presente trabajo mostrar que la respuesta desde nuestra perspectiva es absolutamente negativa. Dichas políticas educativas constituyen desde mi opinión, parafraseando a Rubén Lo Vuolo (2000), '*la pobreza de las políticas contra la pobreza*' .

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. Recordemos algunos datos: 774 millones de personas analfabetas en el mundo, 35 millones en América Latina y el Caribe, 3 millones y medio de personas en la Argentina que no han podido terminar la escuela primaria, aunque las tasas de analfabetismo sean bajas en comparación con otros países de la región. Recordemos también que en nuestro país 9 de cada 10 personas con necesidades básicas insatisfechas se encuentran en situación educativa de riesgo. Se han credo 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; eligiendo muchas veces trabajar en la EDJA como tercer turno para poder reunir un salario que les permita sobrevivir; luchando por sostener las sedes que los alojan provisionalmente; mientras la formación docente en el área de adultos ha sido desmantelada y la desarticulación entre los discursos y la realidad socio-pedagógica 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. Como plantea Gentili (2011), la exclusión es una relación social que implica la subalternidad de una parte de la población, y la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que son productoras de dicha exclusión. En este marco deberán direccionarse las políticas educativas de jóvenes y adultos, y particularmente, las orientadas a la alfabetización. De otra manera, la EDJA estará condenada a repetir el círculo de exclusión, quedando entrampada

en laberintos sin salida, inscrita en relaciones de desigualdad. Es responsabilidad indelegable del Estado el implementar políticas que escriban una historia diferente, una historia de inclusión.

La presente tesis, como hemos visto, se inscribe en la tradición de la Psicología Genética Crítica, articulada con los hallazgos de las investigaciones en jóvenes y adultos del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente del IICE. Retoma la única investigación realizada desde la perspectiva genética en adultos, en una primera aproximación que indaga los procesos de construcción del sistema de escritura alfabético en espacios de EDJA. La primera hebra, correspondiente a los niveles de conceptualización sobre dicho sistema, es la más extensa, ya que es la que da respuesta a la pregunta central de investigación. La segunda y tercera hebras, correspondientes a las marcas de exclusión y de enseñanza, describen las particularidades involucradas en la alfabetización de jóvenes y adultos, como hallazgos que deberán ser profundizados en investigaciones futuras. Seguramente, la trenza que ha tomado forma en el presente trabajo no alcance a dar cuenta de la complejidad del fenómeno de estudio, sino que nuevas hebras se irán entrelazando a partir de próximas indagaciones, formando un verdadero 'tapete'⁹³.

93 Término que hace alusión a un tejido grueso, conformado por múltiples hilos. Margarita Mendieta, del Área de Investigación del CREFAL, sugirió en una reunión de trabajo realizada en noviembre de 2011, que seguramente al continuar profundizando en nuevas investigaciones, irían apareciendo nuevas hebras que constituirían nuevos entramados. Uno de ellos podría ser el sugerido por Ferreiro, en relación a la hebra del multilingüismo.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- ▣ Adrian, J.A., Alegria, J. And Morais, J. (1995) Metaphonological Abilities of Spanish Illiterate Adults. *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*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 29 y 30 de junio y 1º de julio de 2011. ISBN 978-950-33-0874-5.
- ▣ Avila, A. (2009) ¿Del cálculo oral al cálculo escrito? Constataciones a partir de una situación de proporcionalidad. En J. Kalman y B. Street (comps.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- ▣ Bahloul, J. (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, México: Fondo de Cultura Económica.
- ▣ Bautier, E. y Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?) En: *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25. Traducción Flora Perelman.
- ▣ 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, Argentina: Miño y Dávila.
- ▣ 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.
- ▣ Benítez, M.E. y Borzone, A.M. (2011). Codificación fonológica en adultos con bajos niveles de alfabetización. Póster. PROLEN 2011. *Primer Encuentro de Grupos de Investigación sobre Procesamiento del Lenguaje. Homenaje a Juan Seguí. Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. 4 al 6 de mayo 2011.
- ▣ 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*, 5, pp. 29-48
- ▣ 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*, enero-abril vol VIII, nº17, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 143-150.
- ▣ 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., Serrano, M., Kurlat, M. (2007) 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, 3-4 de mayo de 2007. ISBN 978-987-575-053-1.

- Buitron, V., Serrano, M., Kurlat, M. (2007) 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, 4-5 de julio de 2007. ISBN 978-950-33-0604-8.*
- Buitron, V.; Cruciani, S.; Kaufmann, C; Kurlat, Marucco, M.; Ronzoni, A.; Serrano, M.; Topasso, P.; Toubes, A.; Vignau, S. (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*, Año 30, N°2, CREFAL, México.
- 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, 1, 2 y 3 de julio de 2009. ISBN 978-950-33-0706-9.
- 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. ISBN 978-950-863-120-6.
- Cano Muñoz S. y Vernon S. (2008) Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. En *Revista Lectura y Vida* N° 2, p. 38-45.
- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010. En *Revista Lectura y Vida*, Diciembre 2010, pp. 35-68.
- Castorina, J.A. (1995) Algunos problemas epistemológicos de las teorías del cambio conceptual. En *Estudios e Investigaciones*, N°23. Universidad Nacional de La Plata.
- Castorina, J.A . (1998): Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J.A . (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.
- Castorina, J.A. (2003) Las Epistemologías Constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psykhé* 12 (2), 15-28.
- Castorina, J.A. (2005) *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (2010) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina J. A., Fernández S.L., Lenzi A. M. (1996) Alcances del método de exploración crítica en psicología Genética. En: Castorina J. A., Fernández S.L., Lenzi A. M., Casávola H., Kaufman A. M. y Palau G. *Psicología Genética. Alcances metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Castorina, J.A. y Lenzi, A. (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa editorial.

- Castorina, J. A.; Faingenbaum 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.; 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
- Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A., Schlemenson, S. (2006) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J.A., Faingenbaum, G., Clemente, F. y Lombardo, E. (2007) Conocimiento individual y social en Piaget. Implicaciones para la investigación psicológica. En Castorina (comp.) *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J.A., Barreiro, A., Toscano, A. y Lombardo, E. (2007) La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica. En Castorina (comp.) *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina J. A. y Helman M. (2007) La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En José Antonio Castorina (comp.) *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- 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* (pp.131-152) Buenos Aires: Paidós.
- Catach, N. (1996) *Hacia una teoría de la lengua escrita*. México: Gedisa.
- Chartier, A.M. (2004) *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Cragnolino, E. (2006) Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. En *RIEDA, año 28, n°1*, enero-junio 2006, Pátzcuaro, México.
- Delval, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- 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. Diaz Barriga et. al. *Piaget en la educación: debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.
- Ferreiro, E. y colaboradores (1983) *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. Departamento de Investigaciones Educativas, Cuaderno de Investigaciones educativas N° 10. México.
- ————— (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, N°13, UNESCO*, Santiago de Chile.
- ————— (1994) *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: DIE-CINVESTAV.
- ————— (1997) *Alfabetización, Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- ————— (1999) *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- ————— (comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa
- ————— (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
- ————— (2005) *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos 2ª*. Ed. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.
- ————— (2009) La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. En: *Lectura y Vida*, 30, 2.
- ————— y Teberosky A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- ————— y Gómez Palacio, M. (1982) *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Dirección General de Educación Especial, México (5 fascículos).
- ————— 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, p. 37-55.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- ————— (1998) *La importancia del acto de leer y el acto de liberación*. México: Siglo XXI editores.
- García, R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Grunfeld y Siro (1997) *La palabra: complejas relaciones entre el todo y las partes*. Trabajo no publicado. Programa de investigación: Adquisición de la lengua escrita. Directora: Emilia Ferreiro. Colección CEA-CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Hamel, R. (2011) La investigación educativa en contextos de diversidad sociocultural. Conferencia dictada en el *II Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa*, 11 y 12 de Octubre, Morelia, Michoacán.
- Hornberger, N. (2009) Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní y maorí. En J. Kalman y B. Street (comps.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- Iovanovich, M. y Abratte, O. (2001) El universo vocabular en el proceso de alfabetización entre adultos. En *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, noviembre de 2001 (Disponible en www.rieoei.org)
- Jouve-Martín (2009) Escritura, hegemonía y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and back. (Epílogo) En J. Kalman y B. Street (comps.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- Kalman, J. (2003) 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*, enero-abril vol VIII, nº17, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 37-66.

- ————— (2004) *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI editores
(Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149457so.pdf>)
- ————— (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*, 4 de agosto. (Disponible en <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alfilo-4/entrevista.htm>)
- ————— (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.
- ————— y Street B. (2009) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- Kaufman, A.M. (1988) *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Kurlat, M. (2007) 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 IICE - UBA*; – Buenos Aires: Miño y Dávila Ed. Año XIV, N°25. ISSN 0327-7763. Pp. 56 a 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, Universidad de Buenos Aires, 25 y 26 de Octubre de 2007.
- ————— (2007c) Diversidad cultural y desigualdad social: concepciones sobre cultura, educabilidad y pobreza en los espacios educativos de jóvenes y adultos. Trabajo no publicado, presentado en el *Seminario Salud, Educación y Diversidad*, coordinado por la Dra. Diana Aisenson, Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA.
- ————— (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. ISBN 978-987-1450-38-1
- ————— (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*, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina, ISBN 978-987-1450-79-4.
- Lahire, B. (2004) *Sociología de la lectura*. España: Gedisa.
- Lenzi, A. (2007) Desafíos de la psicología educacional: la adquisición de conocimientos en el aula. En Aisenson, D; Castorina, J. A.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Shlemenson, S. (coords.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*. 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.
- 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. Secretaría de Publicaciones*. Facultad de Filosofía y Letras UBA; Bs.As.
- ————— (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.
- Lo Vuolo, R. (2000) *La pobreza...de las políticas contra la pobreza*. Buenos Aires: Miño y

Dávila.

- 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*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 29 y 30 de junio y 1º de julio de 2011. ISBN 978-950-33-0874-5.
- Luria, A. (1980) *Los procesos cognitivos: un análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- Martí, E. (1996) Piaget en la escuela: el desafío sociocultural, en *Revista Perspectivas*, XXVI, N°1.
- Martín E. y Mauri T. (2001) Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En: Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2: Psicología de la educación, Madrid: Alianza Editorial.
- 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: *Lectura y Vida*, 28, 4.
- 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. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras* (Opfyl).
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J. Y Bertelson, P. (1979) Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously? *Cognition*, 7, pp. 323-331.
- Neufeld y Thisted (2004) Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología social N°19, Sección de Antropología social*, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Niño Murcia (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 editores.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- 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
- Piaget J. (1926) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata (1984).
- ——— (1979). *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- 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*, 11 y 12 de Octubre, Morelia, Michoacán (no publicada)
- Rockwell, E. (1982) Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro E. y M. Gomez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- 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*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Miño y Dávila, Buenos Aires. Año V, N° 8.
- ——— (1997) Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (dir.) *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VIII, editorial Galerna: Buenos Aires.
- Saada-Robert, M. y Brun, J. (1996) Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética, en *Perspectivas*, XXVI, N°1.
- 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 Castorina y Dubrovsky (comps.) *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ▣ Santiago Molina, R. (2011) Los préstamos lingüísticos en el habla, escritura y los textos. Un tema intercultural, en el aula de la unidad UPN 162 de Zamora, Michoacán. Ponencia presentada en el *II Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa*, 11 y 12 de Octubre, Morelia, Michoacán (no publicada)
- ▣ Senner, W. (1992) *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- ▣ 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*. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I Nro. 1. Buenos Aires.
- ▣ Sirvent (1993): La crisis de la educación. En Gadotti M. y Torres C. *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ▣ Sirvent M.T. (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*, Año V, Nro. 9.
- ▣ Sirvent M.T. (1999a): *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. España: Miño y Davila.
- ▣ Sirvent, M.T., (1999b): Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos? En *Propuestas – Revista de Educación No Formal*, Año 1, N°1, Buenos Aires.
- ▣ Sirvent, M.T. (1999c): *Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica*, Material de trabajo de la Cátedra Investigación y Estadística I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- ▣ Sirvent, M.T. (2005) La situación educativa de jóvenes y adultos. En *La Marea*, N°24, año 12, Buenos Aires.
- ▣ 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; Facultad de Filosofía y Letras*, UBA; Nro. 13.
- ▣ Sirvent M.T. y S. Llosa (2001) Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila editores*; Año X, N° 18; Bs. As.
- ▣ Sirvent, M.T. y Llosa, S. (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., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2006): Revisión del concepto de Educación No Formal. En *Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA*. Buenos Aires.
- ▣ Sirvent, M.T., Topasso P. (2007): *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Documento de Cátedra: Educación No Formal, Modelos y Teorías (UBA).
- ▣ Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2007) Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes. En *Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA*.
- ▣ 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., 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.
 - ▣ Solé, I. y Teberosky, A. (2001) La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2: Psicología de la educación, Madrid: Alianza Editorial.
 - ▣ Strauss, A. y Corbin, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: 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 editores.
 - ▣ 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
 - ▣ 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*. Argentina: ASDI.
 - ▣ Torres, R.M. (2008) *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en 9 países de América Latina y el Caribe*. CREFAL-Fronesis
(Disponible en crefal.edu.mx/investigacion/abstract_rosa_maria_torres.htm)
 - ▣ 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*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 29 y 30 de junio y 1º de julio de 2011. ISBN 978-950-33-0874-5.
 - ▣ 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.
 - ▣ Toubes, A y Santos, H., (2006): Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina. Análisis de problemas y dificultades: 1985-2000. *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 N°81* (pp105-120)
 - ▣ Vernon, S. (1999) Letras y sonidos en la alfabetización inicial. En *Cuadernos de Trabajo*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México.
 - ▣ Vernon, S. (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
 - ▣ Villa Carpio Fernandez M. y Justicia F. (2000) Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neolectores. En *Anales de Psicología*, vol. 16, nº1, 33-40, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, España.
 - ▣ ———, Delfior Citoler S. y Justicia F. (2002) Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica. En *RESLA* nº 15, 25-35, Asociación Española de Lingüística Aplicada.
 - ▣ ——— (2002b) Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. En *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, N°6 (Vol. 8) Año 6, ISSN 1138-1663, 179-

188.

- 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*, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina, ISBN 978-987-1450-79-4.
- Zamero, M. (2006) Alfabetización académica: el bosque y el árbol. *II Encuentro Nacional de Ingreso Universitario*, 19 al 21 de octubre de 2006, Paraná.
- ————— y colaboradores (2009) Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial. En Zamero et. al. *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
- Zamudio, C. (2008) Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. En *Revista Lectura y Vida*, 29, 01, marzo 2008, p. 10-21.
- ————— (2004) Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En Pellicer y Vernon (coords.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México, SM Ediciones.
- 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/comunicaciones/revista6/zavala.htm>)

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 para obtener el grado de Doctora. México: Ediciones CREFAL.
- 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 para obtener el grado de Doctora, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Dirección: Dra. Sirvent, M. T. (no publicada)
- Lorenzatti, M.C. (2009) *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*, Universidad Nacional de Córdoba, Tesis para obtener el grado de Doctora (no publicada).
- Molinari, C. (2007) *Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y a computadora)*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Dirección: Dra. Emilia Ferreiro, Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Quinteros Sciurano, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis para obtener el grado de Doctora. Tesis 27, México: DIE-CINVESTAV.
- Vernon, S. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos presilábico y silábico)*. Tesis 6, México: DIE-CINVESTAV.
- Vernon, S. (1997) La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización en la escritura. Tesis para obtener el grado de Doctora, México: DIE-CINVESTAV.

DOCUMENTOS

- Argentina. Acuerdo marco para la educación de jóvenes y adultos. Documentos para la concertación serie A-21. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Septiembre 1999.
(Disponible en [/www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Curricular/a21](http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Curricular/a21))
- Argentina. Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, 2005
(Disponible en www.fmmeduacion.com.ar/Leyes/ley26075_de_financiamiento)
- Argentina. Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006
(Disponible en www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Argentina. Consejo Federal de Educación (2010) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 118/10
(Disponible en <http://de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar/>)
- Argentina. Consejo Federal de Educación (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/)
- Argentina. Consejo Federal de Educación (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/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf)
- Argentina (2008) Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos. Actuación CONAPLU N°95/7 República Argentina. Para la CONFINTEA VI 2009
(Disponible en www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/UII/Argentina.pdf)
- 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.
- *Educación de Jóvenes y Adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 1996-2000 Educación primaria, media y superior y otras ofertas educativas. Sector Estatal (serie III. Cuadernillos especiales) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación. Coordinadora: Adriana Fassio. Buenos Aires, 2002.*
(Disponible en diniece.me.gov.ar/images/informe/03-Serie-INVESTIGACIONwww.pdf)
- UNESCO (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 Belem
(Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181414s.pdf>)

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*”, bajo la dirección de la Dra. María Teresa Sirvent. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- 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 No 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.

CITAS LITERARIAS

- Devetach, L. (2008) *La construcción del camino lector.* Buenos Aires: Editorial Comunicarte.
- See, L. (2007) *El abanico de seda.* España: Salamandra Publicaciones.
- Jozafath, I. (2009) *Poesía Inevitable (paisajes de la melancolía).* Prólogo de Verónica Gelman. Publicación independiente, 'La Otra Ciudad', México DF.

ANEXOS

ANEXO 1

Caracterización de la oferta educativa de Nivel Primario para jóvenes y adultos

Escuelas Primarias de Adultos (EPA)

La oferta educativa de las EPA está orientada a la alfabetización de sectores de la población que superen los 14 años de edad. El plan de estudios está estructurado en tres ciclos. El primer ciclo comprende la etapa de alfabetización y está destinado a la matrícula llamada analfabeta 'pura' y 'funcional'. El segundo y tercer ciclo prevén la finalización de la educación primaria. La duración del plan de estudios es de tres años y se otorga certificado oficial de terminación de estudios primarios. A partir de una ordenanza se incorporan a los planes de estudio de las EPA, a partir del 2º ciclo, materias de capacitación laboral. En la actualidad, algunas forman en especialidades para la inserción en el mundo del trabajo y otras tienden a satisfacer necesidades de la economía doméstica o a desarrollar capacidades artísticas o estéticas.

En diciembre de 1980 se sancionó y promulgó la ley N°22.368 por la que se transfirieron gran parte de los establecimientos de nivel primario de adultos de dependencia nacional (DINEA) a las jurisdicciones.

Centros Educativos de Nivel Primario (CENP)

En 1983 se crean nuevos centros por decreto en respuesta a demandas de la comunidad.

Se ubican, a diferencia de las EPA, en diferentes instituciones que prestan su espacio físico para el dictado de clases (ONG, fábricas, instituciones públicas no educativas, instituciones religiosas y barriales y empresas).

La máxima autoridad pedagógica y administrativa, que tiene a cargo la supervisión de los CENP, se localiza en el distrito escolar 12º. Tienen mayor flexibilidad y amplitud horaria que las EPA. Son turnos de 2 hrs. reloj, que se distribuyen entre las 6 y 18 hrs. y sólo existen 2 distritos escolares con oferta vespertina (11º y 12º). El plan de estudios se cumplimenta en tres ciclos. Requisito de ingreso: 16 años, aunque se registran casos menores.

Se transfieren junto con las EPA bajo la misma ley.

Instituciones de Educación Primaria para el Adulto y el Adolescente (IEPAA), ex Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT)⁹⁴

En el año 1990, a través de un convenio entre el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos, de jurisdicción nacional, y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, se previó la implementación del Programa de Alfabetización, Educación Básica de Adultos y Trabajo. El mismo constituyó una ampliación de la transferencia de las unidades educativas de nivel primario realizada en 1980, que se efectivizó en 1994.

La organización curricular comprende 3 ciclos y las clases se dictan en diferentes entidades que brindan un espacio físico para el dictado de los cursos (sindicatos, parroquias, organizaciones, redes comunitarias y asociaciones profesionales, etc.). La sede donde se halla la autoridad pedagógica del programa, que es su coordinación, se encuentra en el distrito escolar 1º, mientras que la oferta se distribuye en toda la ciudad.

Es una de las tres ofertas de terminalidad de estudios primarios del Área de Educación de Adulto y del Adolescente dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Una diferencia entre este programa y las otras dos modalidades de educación primaria de la Ciudad detalladas anteriormente es que el IEPAA se caracteriza por su flexibilidad horaria, acceso al medio en donde se encuentran

A pesar del cambio de nombre por parte de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en la práctica conserva su nombre anterior. La sistematización del presente programa ha sido elaborada junto con la Lic. Claudia Broitman para un trabajo del Seminario Políticas de Alfabetización, dictado por la Prof. Rosa María Torres en el marco de la Carrera de Especialización en Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, en agosto de 2010.

los estudiantes y la adecuación con metodologías participativas según sus perfiles.

Los sujetos destinatarios del programa son personas mayores de 14 años que no han cursado o finalizado los estudios primarios. Está abierto a toda la comunidad sin restricciones. Aloja a los sectores más vulnerados de la Ciudad de Buenos Aires.

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, etc. Cuenta con alrededor de 70 centros que cubren todos los distritos educativos de la ciudad. Este servicio es totalmente gratuito y se puede iniciar en cualquier momento del año. Cada centro está a cargo de un docente que enseña los tres ciclos de la educación básica. Ofrece diferentes horarios, 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 del IEPAA.

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, orientación en microemprendimientos. Estos cursos también se pueden cursar en diferentes horarios y se entregan certificados de asistencia.

Los jóvenes que ingresan antes de los 18 años pueden participar del Proyecto Todos Estudiar, de inclusión educativa con posibilidades de becas y con un seguimiento de un equipo psicosocial. Los alumnos pueden participar de distintos talleres como: recreación, análisis de medios y radio, huerta, artesanías, murga y otros. Por otra parte, el IEPAA cuenta con dos programas de radio: “Señales de Vida” que se emite 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.

El programa tiene sus antecedentes en el marco del Plan Nacional de Alfabetización en el año 1984. Luego de una evaluación externa se consideró 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 Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires creó el programa en el ámbito municipal mediante la sanción de la ordenanza 485637/94 bajo dependencia de la Dirección Área de Educación del Adulto y del Adolescente. En el año 2001 se crea por Resolución 2395 de la Secretaría de Educación del GCBA el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). A la vez se creó la planta transitoria con definición de funciones y líneas de trabajo. Un año después de su creación PAEByT contaba con 42 centros y 700 alumnos matriculados. En el año 2009 pasó a denominarse Instituciones de Educación Primaria para el Adulto y el Adolescente (IEPAA) aunque en la actualidad se lo sigue denominando, de manera

corriente, PAEByT. Actualmente, con sus 70 centros, la oferta abarca a más de 1200 alumnos. Y egresan con certificación de estudios primario, cada año, aproximadamente 300 alumnos.

Espacios de alfabetización en organizaciones o movimientos sociales

Se caracterizan por su menor grado de formalización y adecuación a las características de la población y posibilidades de los voluntarios que los promueven. Es una oferta que no depende de las áreas estatales, sino que se desarrolla en forma autónoma desde las organizaciones o movimientos sociales, seleccionando modalidades y estrategias propias. Pueden trabajar con Programas preestablecidos como el Yo Sí Puedo o el Encuentro, realizando articulaciones con los organismos correspondientes, o estar a cargo de educadores populares que se ofrecen a llevar adelante los espacios de alfabetización, con o sin experiencia previa. Por lo tanto, suelen ser diversos, asumiendo características propias según cada experiencia que se implementa. No suelen brindar certificación de terminalidad oficial (excepto que se vinculen con programas de finalización a distancia), y la sede, horarios, duración, contenidos, modalidades y objetivos varían según las decisiones de cada organización.

ANEXO 2

Procedimientos de escritura que no fueron incluidos en el cuerpo de resultados

Graciela: ejemplo de 'laberintos de escritura'

Elige escribir 'Eduardo': repite para sí el nombre en voz alta en forma sucesiva, y a medida que identifica algunas de las letras que ella considera son pertinentes, las escribe:

<p>Graciela, 56 años</p> <p>(Para la escritura de 'Eduardo')</p> 	
	<p>(Escribe /Eu/) Eduardo...eduardo. La 'o'... (Escribe /o/, le queda /Euo/) ¿La 'o'?</p>
-¿Ajá? ¿Hasta ahí que dice? ¿Usted qué quiere escribir?	
	-'Eduardo'.
-¿Hasta ahí ya dice 'Eduardo' o qué dice?	
	<p>-No. Todavía no dice, no. ¿Para 'Eduardo' escribo con 'ele'?</p> <p>(Agrega la /l/ y queda /Euol/)</p> <p>-¿Así? Eduar...'e'...edua...'a'...eduar...do, ¿la 'o'?</p> <p>(Agrega /o/ y le queda /Euolo/)</p> <p>-'o'. Do, do, do...eduardo, eduardo...¿la 'e', no?</p>
-¿A ver, qué le parece?	
	-Acá tengo la 'o'. (Señala la última /o/) Duardo...eduar...¿la 'ese'?
-¿Qué le parece, cómo se da cuenta?	
	-Me falta para decir 'Eduardo', ¿no?
-¿Cómo se da cuenta que le falta?	
	<p>-Porque acá tengo la 'o' y la 'ele'...y la 'o'...</p> <p>(Señala /olo/)</p> <p>-...me falta para que diga 'Eduardo', ¿no?</p>
-¿Qué le falta?	

	-La...ed...¿la 'ele' otra vez?
-¿La 'ele' otra vez?	
	-¿La 'ele' otra vez o...o la 'ese'? Eduardo.
-¿La 'ele' o la 'ese'...?	
	-¿Las dos?
-¿Qué le parece?	
	-Me parece la 'ese'. (Agrega una /s/ invertida, o especie de /z/ y queda /Euoloz/)
-Bueno...	
	-Edu...¿la 'a'? la...eduar...eduardo...duardo...¿la 'e' otra vez? (Agrega una /e/ y queda /Euoloze/)
-¿Qué le parece?	
	-Eduar...do...do. ¿La 'u'? (Agrega una /u/ y queda /Euolozeu/)
-¿La 'u'?	
	-¿La 'u' le falta?
-¿Qué le parece?	
	-Ajá, 'eduardo' pa' que diga.
-¿Ajá?	
	-¿Así?
-¿Hasta ahí? ¿Ya dice 'Eduardo' o qué dice?	
	-Esta es la 'ele' de...la 'a'...la 'ele'...la 'o'...'so'... Edua...eduar...la 'ese' (señala la /z/) y la 'ele' (señala la /e/):'se'. No dice 'eduardo', ¿no?
-¿Qué le parece? ¿Por qué le parece que no?	
	-La 'ele' y la...la 'u' (señala la última /u/): 'su'. No dice 'eduardo'.
-¿Le parece que no dice?	
	-No.
-¿Cómo se da cuenta que no dice?	
	-Y, no, porque, le falta no sé qué letra. Eduar...do. ¿La 'o' le falta? (Agrega una /o/ y queda /Euolozeuo/)
-¿A ver?	
	(Agrega una /s/ al final y le queda /Euolozeuos/)

-¿Ahí está?	
	-Ssss...eduardos.
-¿Está?	
	(Mira y asiente, aunque dudando)

Escribe inicialmente /Eu/, seguramente porque ha visto la palabra escrita en varias oportunidades, tal vez posea información social acerca de que 'Eduardo' lleva más letras. Al autodictarse, atiende al fonema final del nombre ('o') y escribe la letra correspondiente. Desde una hipótesis silábica estricta se quedaría tranquila con la escritura /Euo/, pero para ella 'todavía no dice', y recurre a la letra /l/, tal vez como comodín.

Sigue autodictándose, reconoce los sonidos 'e' y 'a' y se detiene otra vez en el fonema final, agregando una letra /o/ a su escritura. Vuelve a repetir la palabra en voz alta, atendiendo a la sílaba final 'do'. La repite varias veces, luego el nombre completo otra vez, atendiendo al fonema 'e'. Oscila entre atender al segmento final ('duardo') o al inicial ('Eduar') y propone otra letra comodín, *la 'ese'*, aunque todavía no la escribe. Cuando verbaliza, siempre vuelve a empezar y vuelve a anclar en las vocales que reconoce. Según Molinari, los niños también realizan este tipo de procedimiento ya sea por hipótesis de cantidad o porque saben que tienen que tener más, por conocimiento social⁹⁵. Graciela pareciera realizar nuevas verbalizaciones sobre la misma palabra para tratar de identificar más, pero como no conoce más, siempre vuelve a colocar las de su repertorio.

Al preguntarle cómo se da cuenta que le falta, ella justifica nombrando convencionalmente las últimas tres letras: 'o', 'ele' y 'o'. Piensa que aún 'le falta', vuelve a sonorizar el inicio de la palabra 'Ed' y pregunta si lleva 'otra vez' la 'ele', o si va la 'ese', o si van 'las dos'. Le parece que *la 'ese'* y la agrega. Vuelve a repetir fragmentos del nombre, primero los iniciales y luego los finales. Vuelve a reconocer el sonido 'e' y agrega la letra /e/. Repite el nombre otra vez y reconoce el fonema 'u', agregando el grafema correspondiente.

Cuando se le pregunta si hasta ahí ya dice 'Eduardo', comienza a nombrar las letras, realizando silabeos orales al juntar letras en pares: *la 'ese' (señala la 's') y la 'ele' (señala la 'e'):'se'; la 'ele' y la...la 'u' (señala la última 'u'):'su'*. En muchas ocasiones incurre en errores de denominación de las letras, aunque la interpretación verbal sí se corresponda con la convencional. Graciela aún no conoce el valor sonoro de algunas letras (como la letra /L/) ni es estable el nombre de muchas de las letras que utiliza.

Pero para ella siguen faltando letras, entonces vuelve a nombrar la palabra en voz alta, atiende al

95 Este aporte ha sido realizado por Molinari en una supervisión personal de algunas entrevistas de la investigación para la tesis.

sonido final y vuelve a agregar la letra /o/. Es llamativo cómo agrega una /s/ final, que interpreta convencionalmente transformando el nombre en plural: 'Eduardos', aunque antes siempre se había referido al nombre como 'Eduardo'.

Conoce las letras /E/, /U/ y /O/ de 'Eduardo' y las utiliza repitiendo el patrón. Utiliza muchas vocales y predomina la alternancia CV que tal vez tenga que ver con un patrón gráfico que ella conoce.

Veamos lo que sucede con la escritura de la palabra 'Laura', nombre de su docente.

Graciela, 56 años (Para la escritura de 'Laura')	
	
	-¿Laura? ¿La?... (Escribe /A/) ¿Laura? ¿La?... (Agrega /L/) -'la'...o 'ra'...lau...lau...ra... la...¿La 'a' otra vez? (Escribe otra /A/, le queda /ALA/)
-¿Qué le parece?	
	-La...ura...la...¿La 'a' con la 'e'?' (Agrega otra /L/ y queda /ALAL/)
-A ver...¿cómo sería?	
	-La... (señala la primera /A/) lau... (señala /LA/) ra... (señala última /L/) Laura.
-¿Ajá?	
	-La 'a'...laura. La...la 'a'.
-¿Hasta ahí ya dice 'Laura' o qué dice?	
	-La 'a'...'la'...'laura'...la...la 'a'...laura...laura... la 'a'...¿la 'a' otra vez acá? (Agrega una /A/ y le queda /ALALA/)
-¿Qué le parece? ¿Cómo se dio cuenta que iba otra 'a'?	
	-Porque acá estaba la 'e' y acá estaba la 'a'.
-Ajá. ¿Hasta ahí?	
	-'La'...'u'...'ra'...'ra'...la...la de 'laura'. ¿'Laura', no?
-Ajá. ¿Ya está?	

	-Sí.
--	------

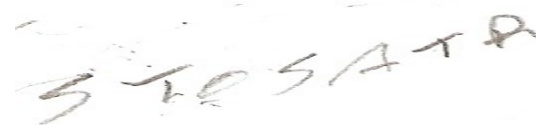
Frente a la propia verbalización, algunas letras se le hacen observables y las va agregando a la cadena gráfica, sin atender a la longitud como factor que le permita establecer un límite a la cadena gráfica. Ella es consciente, sin embargo, de que repite reiteradamente la escritura de letras y pregunta: '¿otra vez?'. Vuelve a proceder utilizando la misma estrategia de escritura: primero verbaliza el nombre completo, luego el trozo inicial ('la'). Reconoce primero la presencia de la letra /A/ y la escribe, vuelve a repetir el nombre completo, el fragmento inicial y allí identifica la pertinencia de la letra /L/, que escribe a continuación de la /A/, sin atender a la relación entre el orden de enunciación y la continuidad en la escritura. En su verbalización por fragmentos aparece el sonido silábico 'ra', se pregunta si va la letra /A/ otra vez y la escribe, centrándose en el núcleo vocálico. Vuelve a repetir el nombre oralmente por fragmentos, se pregunta si va la 'a' con la 'ele' y agrega otra /L/. Cuando se le pide la interpretación de su propia escritura, ella interpreta silábicamente la primera /A/ ('la'), agrega un trozo más de sonido ante el aumento del trozo de texto ('lau' para /ALA/) y completa con el sonido final del nombre, también adjudicando valor silábico a la última letra ('ra' para la /L/ final). Aquí sí se centra en la continuidad de la verbalización en relación con la linealidad de la cadena gráfica: a medida que aumentan las grafías señaladas completa el nombre desde los fragmentos sonoros. Hasta aquí podría haber sido una escritura silábica estricta. Pero Graciela no se queda tranquila, piensa que aún le faltan, ya que vuelve a dictarse el nombre varias veces (completo y por partes) y se pregunta si va la letra /A/ otra vez, agregándola. Cuando se le pregunta cómo se dio cuenta que faltaba, justifica señalando y nombrando las letras y volviendo a repetir oralmente fragmentos del nombre ('la', 'u', 'ra').

Ismael: ejemplo de 'laberintos de escritura'

Para la escritura de 'Lisandro de la Torre' también utiliza el recurso de la verbalización, intentando a partir de la misma identificar los sonidos para adjudicar las letras correspondientes:

Ismael, 17 años

(Para la escritura de 'Lisandro de la Torre')



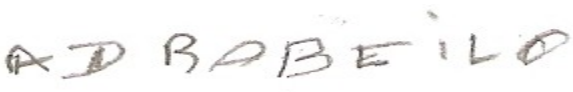
	<p>-Lisandro... (Escribe /S/) -la 'ese'...la 'ese' de 'casa', no, la 'ese' con la 'e' de 'casa', ¿no?Lisan...dro. (Escribe /TO/) -La 'te' con la 'o', ¿no?</p>
-Como a vos te parezca...	
	-La 'te' con la 'o'...Lisandro...lisandro...de la torre...Tengo que hacer otra 'te' con la 'o', me falta la 'tor', ¿no?
-¿Cómo sería?	
	-Lisandro de la Torre.
-¿Hasta ahí ya dice 'Lisandro de la Torre' o qué dice?	
	<p>-No. La 'ese'...la 'te' con la 'o': 'to'. 'Te'... (Murmura intentando leer) -La 'ese' con la 'a'...sandro... (Agrega /SA/) -'to'... (Agrega /T/) -Torre... (Agrega R. Le queda /STOSATR/) -Lisandro de la Torre, no sé cómo está escrito.</p>
-¿Hasta ahí ya dice 'Lisandro de la Torre' o qué dice?	
	-No. No sé (se ríe)
-Mostrános cómo dice...	
	-La 'ese'...con la 'a'... 'ese'... 'ta'... 'so'... 'sa'...la 'ese' con la 'a'... ¿no me sale lo que dice! ¿Qué dice ahí, a ver?
-¿Ya dice 'Lisandro de la Torre'?	
	-No, pero no sé leer, yo. Usted lo podrá leer, usted...
-¿A vos qué te parece?	
	<p>(Se ríe) -Sé todas las estaciones: Rivadavia, Lisandro, Vicente López, Olivos, La Lucila, Martinez, Pacheco, Beccar, Tigre.</p>
-¡Qué memoria!	
	-Sí, a todos lados me fui.

Lo primero que identifica o recuerda es la existencia de la letra /S/, escribiéndola en la hoja. Vuelve a recurrir a la 'te' con la 'o', letras que son estables para él y sabe que forman un sonido silábico:

'to'. Las escribe y duda acerca de cuántas veces colocarlas. No sabemos si aquí estarían cumpliendo una función sonora o simplemente figural, dada su dificultad de reconocer cuáles son las letras que van. Él se pregunta por cuál será la letra con valor silábico 'tor', intenta leer y anticipa que la 'ese' con la 'a' le sirven para 'sandro', y las escribe, estableciendo relaciones fónicas pertinentes entre la emisión verbal y la escritura convencional. La verbalización acerca de que le falta 'la tor' y los sucesivos silabeos dan cuenta que Ismael aún no conoce en forma estable qué están representando las marcas que utiliza. Aunque maneje información acerca de que dos letras forman un sonido silábico, parece ser una información social, seguramente una marca escolar, vinculada a un patrón de escritura y no porque esté realizando un análisis por fonemas.

Para la palabra 'torre' utiliza dos letras, quedándole una posible escritura silábica estricta con valor sonoro convencional, aunque él aún piensa que ahí todavía no dice; esta vez no se muestra satisfecho con la producción. Comienza a intentar interpretar uniendo letras para formar la sílaba, y frente a la toma de conciencia de la dificultad de realizar una escritura convencional, nos muestra todo lo que sí sabe: anuncia en forma verbal todas las estaciones que conoce.

Cuando le pedimos la escritura de su segundo nombre, 'Alejandro', nos dice que no sabe cómo hacerla. Frente a nuestra invitación a escribirlo como sepa, realiza lo siguiente:

Ismael (17 años) (Para la escritura de 'Alejandro')	
	
	<i>(Escribe /ISAMEL CARR/)</i> <i>-Pero mi otro nombre no lo sé escribir...Alejandro.</i>
<i>-¿Cómo es tu nombre?</i>	
	<i>-Ismael Alejandro XXX (apellido).</i>
<i>-¿Y hasta ahí, qué escribiste?</i> <i>(/ISMAEL XXX/)</i>	
	<i>-Ismael XXX (apellido). Falta Alejandro. La 'e' de 'casa' también, ¿no?</i>
<i>-A ver, escríbilo como a vos te parezca.</i>	
	<i>-Pero no lo sé escribir, Alejandro.</i>
<i>-Como a vos te parezca, como vos sepas...</i>	
	<i>(Murmura letras imperceptibles.)</i> <i>-Ah! ¿La 'i', no? ¿La 'i'? ¿Alejandro?</i>

-A ver, ¿por qué te parece la 'i'?	
	-Uh! La 'i' no! No me acuerdo la 'i'.
-Pensálo...'Alejandro'...¿cómo será?	
	-I...a...¡Ah! ¡La 'a'! (Escribe /A/) -A...le...la 'de' de 'dedo', ¿no? (/AD/) -Ale...ja...otra 'erre' con la 'a'. (/ADRA/) -Alejan... -Al...jan...¿ahí? (Escribe /ADRABE/)
-¿Hasta ahí ya dice 'Alejandro' o qué dice?	
	-No, no sé si dice 'Alejandro'.
-¿Qué te parece?	
	-'A'...'le': 'Ale'. ¿Y acá qué dice? La parte esta de acá, ¿qué dice? (/ADRAB/)
-¿Vos cómo la leés?	
	-¡Yo no! (se ríe) 'A'...'le'...la 'erre' con la 'a': 'ra'...la...'e'...la, ¿cómo se llama? La... ¿La 'be', no? La 'be'...'be'...'le'...¿cuál otra, esta es la 'be', no? 'be'... va a decir, si pongo la 'be' va a decir 'Velez', ¿no? (se ríe) -'E', ¿no? La 'e' de 'indio', ¿no? 'i'... (Agrega /IL/ y queda /ADRABEIL/) -¿Qué dice ahí a ver? ¿Alguien lo puede leer?
-¿Para vos qué dice, hasta ahí? ¿Cómo lo leés vos? ¿Hasta ahí qué dice, ya dice 'Alejandro' o dice otra cosa?	
	-No, no sé qué dice. Empieza con la 'a': 'A'...'le'...'re'...la 'erre' con la 'a': 'ra'...'do'...la 'be'...me falta una 'o'... ¡No sé leer muy bien!
-Bueno, estás aprendiendo!	
	-La 'de'...la 'o'...la 'e'...yo la escribo así. (Agrega /O/ y queda /ADRABEILO/)

Ismael nombra letras que conoce, aunque no siempre recuerde su forma convencional. Recurre a intentar identificar a 'qué' le pertenecen, realizando predominantemente denominaciones dobles, por nombre de la letra y por referente: la 'e' de 'casa', la 'de' de 'dedo', la 'e' de 'indio'. Ismael oscila permanentemente entre:

-establecer relaciones fónicas pertinentes entre segmentos de la palabra solicitada y la emitida y producir una consonante pertinente (dice ¡Ah!, la 'a' y escribe la letra /A/). Generalmente,

esta pertinencia se da en los comienzos de las palabras.

-establecer relaciones fónicas en que coinciden algunos de los segmentos de la sílaba de la palabra solicitada con la emitida y producir una consonante no pertinente (dice 'ja' y coloca /RA/). Generalmente la pertinencia se da en la identificación de los núcleos vocálicos.

-establecer relaciones fónicas pertinentes entre segmentos de la palabra solicitada y la emitida y producir una vocal y consonante no pertinentes (dice para 'ale': 'E', ¿no? La 'e' de 'indio', ¿no? 'i'... (Agrega /IL/).

-establecer relaciones fónicas no pertinentes entre segmentos de la palabra solicitada y la emitida y producir una consonante no pertinente para la escritura convencional pero que sí se condice con su emisión (dice: 'A'...'le'...'la erre' con la 'a': 'ra'...'la...'e'...'la, ¿cómo se llama? La... ¿La 'be', no? La 'be'...'be'...'le'... (y escribe /ADRAB/)


Estos dos últimos procedimientos son diferentes a los encontrados por Grunfeld (2011). Son los que predominan en Ismael y los que más dificultan la posibilidad de avanzar hacia escrituras convencionales, ya que puede establecer algunas relaciones fónicas pertinentes pero no encuentra la marca gráfica convencional, o realiza relaciones fónicas no pertinentes, en función del repertorio que conoce, el cual utiliza para completar las escrituras solicitadas.

Enuncia su nombre por trozos progresivos y regresa al inicio sucesivamente: 'a-le', 'ale-ja', 'alejan', 'al-jan'. Su análisis verbal implica la sonorización del nombre por fragmentos, intentando desde el descifrado construir dichos trozos: 'la erre' con la 'a': 'ra', la 'be', la 'de'...'la o'...'la e'.

A su vez, se vislumbra la idea de que el uso de determinadas letras implicará la escritura de un texto que les pertenece: "si pongo la 've' va a decir 'Velez'".

Su atención se centra en tratar de identificar las letras que componen lo que quiere escribir, juntarlas para armar los sonidos, sin preocuparse por cuántas necesita. Al intentar interpretar lo que va escribiendo, recurre al descifrado y continuamente explicita que no sabe leer. En la escritura de 'Alejandro' también logra convencionalidad en los extremos, colocando algunas letras pertinentes en desorden.

Le dictamos la siguiente palabra: 'milanesa':

Ismael, 17 años	
(Para la escritura de 'milanesa')	
	
	-Mi...mi...¿cuál es la 'mi'? Mi...pongo la 'ese' con

	la 'i', ¿no?
-A ver...	
	-Milane...no me acuerdo la...Ah! La 'i' de 'indio'. 'i'... 'i'...milanesa.... (Escribe /I/. Murmura. Escribe a continuación /SATA/ y queda /ISATA/)
-¿A ver cómo dice?	
	-'Mi'...(I) 'sa'...(SA) 'ne'...(T) 'sa'...(A) (Agrega la /S/ al final y queda /ISATAS/) 'i'...no sé leer, me cuesta mucho leer. 'Mi'...'sa'...'a'...
-¿Ya está? ¿Dice 'milanesa' u otra cosa?	
	-Otra cosa, dice, no sé decir.
-¿Te parece que dice otra cosa? ¿Qué dirá?	
	-No sé.


Una vez más Ismael intenta buscar la letra que posee valor silábico, realizando una denominación silábica (¿cuál es la 'mi'?), aunque sabe que para formarla debe poner dos letras, ese es su patrón: “Mi...pongo la 'ese' con la 'i', ¿no?”

Murmura para sí intentando identificar los sonidos que se corresponden con las letras que conoce, verbaliza por fragmentos la palabra y reconoce la pertinencia de la letra /I/, centrándose en el núcleo vocálico de la sílaba inicial. Escribe primero la letra /I/ y luego en forma continua /SATA/. Al preguntarle cómo dice, adjudica valor silábico a la mayoría de las letras, con excepción del fragmento /SA/ que interpreta convencionalmente. La misma interpretación es dada para la letra /A/ final, aunque tras ello agrega una nueva letra /S/, quizás registrando que si antes había interpretado 'sa' para /SA/, no podría decir lo mismo para una letra sola. Sin embargo, esta escritura no lo convence, sabe que no dice 'milanesa', vuelve a explicitar que le cuesta mucho la lectura y no puede decir qué es lo que cree que escribió.

Claudia: ejemplo de escrituras silábicas

Para la palabra: 'tomate' realiza una escritura silábica estricta:

Claudia, 32 años
(Para la escritura de 'tomate')

	
	-La 'o'... 'to'. (Escribe /o/) No. 'To'... 'to'.... ¿Con ésta va, no, con la 'eme'?
-¿Cómo te das cuenta?	
	-Porque 'to' 'ma' 'te': tomate. (Escribe /n/) Esta no sé si lleva dos o tres, porque esta tiene dos ⁹⁶ ... (señala la 'm' cursiva de /mamá/) ¿Va con la 'te', no?
-¿Qué te parece a vos?	
	-Esta, la 'te'. (Escribe /t/ y queda /ont/)
-Mmmm (asiente).	
	-No sé si va con estas dos (señala la /n/) o va con estas tres (señala la /m/ de /mamá/. Escribe una /n/ cursiva en la hoja, y señala la /m/ y la /n/ sucesivamente)
-¿Cuál querés poner?	
	-Voy a poner 'tomate', y no sé si va con estas dos o con estas tres. (Vuelve a señalar la /n/ y la /m/ en la hoja)
-¿Sabés cuál es esa? (Señala la /n/)	
	-Esa... (la señala).
-¿Es igual?	
	-No. No, no es igual.
-¿En qué son diferentes?	
	-En que esta tiene dos y esta tiene tres.
-Y cuando uno las tiene en una palabra, cuando uno las escribe, ¿qué pasa si es con dos o es con tres?	
	-Acá (señala la /n/).
-¿Cómo dice hasta ahí? Mostráme.	
	-La 'o'... Esta no sé si es la 'ene'.
-Sí, es la 'ene'.	


96 Hace referencia a la cantidad de curvas de las letras /m/ y /n/. Claudia se está preguntando por las diferencias en la forma de cada letra. Cada vez que remite a 'no sé si tiene dos o tiene tres' se está refiriendo a las curvas de las letras al escribirlas en cursiva.

	-La 'o' 'men' 'te'. La 'te'.
-¿Entonces dice...?	
	-La 'o', la 'eme' y la 'te': 'to'. (Piensa) 'To'.
-¿To...?	
	-'To'... ¿La 'a', puede ser?
-¿A vos qué te parece?	
	-La 'eme', la 'o', la 'eme'... 'to'... 'toma'... 'te'. Me perdí.
-¿Cómo dice hasta ahora?	
	-La 'o', la 'eme' y la 'te'. 'To', 'ma'... la 'te'. (Queda /ont/)

Claudia realiza desde la oralidad un análisis por segmentos silábicos, que le permite ir identificando una de las letras por cada sílaba de modo convencional, realizando una escritura silábica estricta. La escritura de la palabra 'tomate' lleva a Claudia a reflexionar sobre la similitud gráfica entre las letras /M/ y /N/, sabiendo que no es lo mismo poner una u otra. Ella ya sabe que si cambia la marca gráfica, cambia el valor sonoro. Aunque se le da información acerca de que utilizó la letra /N/, no la modifica en su escritura por la letra /M/. Por un instante sonoriza 'men' 'te', luego comienza a nombrar las letras de su propia escritura: *La 'o', la 'eme' y la 'te': 'to'*. Repite la sílaba 'to', pregunta *si va la letra 'a'*, vuelve a nombrar letras y segmentos sonoros de 'tomate', hasta confesar que 'se perdió'. Al preguntarle cómo dice, nombra cada una de las letras, otorgándoles valor silábico a las dos iniciales ('to' para /O/ y 'ma' para /N/), y nominando la última letra (la 'te' a la letra /T/). Los pedidos de interpretación de lo escrito la llevan al descifrado, lo que le obtura la posibilidad de dar sentido a su propia producción.

Reina: ejemplo de escrituras silábico-alfabéticas

Frente al dictado de la palabra 'rata'⁹⁷, Reina escribe /RAT/ en un principio, y nos muestra que utiliza el concepto de palabra en relación a las letras:


<p>Reina, 31 años</p> <p>(Para la escritura de 'rata')</p> 
--

⁹⁷ Elegimos dictarle esta palabra dado que ella había mencionado 'ra' de 'rata' en el intento de interpretación de la escritura de 'cuna'.

	(Escribe /RAT/) -Rata...¿Cuántas palabras tiene 'rata'? Ra...ta...ta.
-¿Cuántas te parece?	
	-Ra...ta...ta. ¿Cuatro? A... (Agrega /A/ y queda /RATA/)
-¿Cómo te diste cuenta que eran 4?	
	-Porque ra...ta...ta.

La escritura de una palabra bisílaba pareciera enfrentarla con la hipótesis de cantidad. Para ella son necesarias 4 letras (que Reina denomina 'palabras' en muchas ocasiones), para que una escritura esté completa y pueda decir algo⁹⁸. Esta palabra es conocida por ella desde su forma gráfica, ya que también se encontraba escrita en su cuaderno de clase. La hipótesis de cantidad así como el recuerdo de la forma gráfica de la palabra la lleva a escribirla de modo convencional. Pero para coordinar este conocimiento con el análisis que ella realiza a nivel oral (la verbalización de las palabras es siempre silábica cuando incorpora las consonantes, adjudicando valor silábico a cada letra), justifica repitiendo la sílaba final, para hacer corresponder la longitud de lo escrito con la longitud en la oralidad: “porque ra...ta...ta”. Dos trozos sonoros no alcanzan para hacerse corresponder con 4 grafías, por lo que alarga la sonoridad repitiendo la última sílaba, similar al modo de interpretación de 'mariposa' (alargando el último fono para que no le quedaran partes gráficas sin interpretar).

Orlando: ejemplo de escrituras silábico-alfabéticas en desorden con pertinencia

<p>Orlando, 14 años</p> <p>(Para la escritura de 'casa')</p> 	
-Bueno, ahora te vamos a dictar nosotras algunas palabras...	
	-¿Cuál?

⁹⁸ Esta idea de cantidad mínima aparece con recurrencia en el análisis de la situación 2: características de legibilidad de los textos (que no ha sido desplegada en el presente trabajo dados los límites de extensión de la tesis).

-Como por ejemplo: 'casa' ⁹⁹ .	
	-(Dice para sí) Caaaa (Escribe /CAO/), ssa (agrega /S/ y le queda /CAOS/) ¿Así, no?
-A ver...¿cómo dice?	
	-La 'ce', la 'a', la 'ese'.

Orlando escribe /CAO/ para 'ca', recurriendo a tres caracteres para la primera sílaba, lo que es llamativo. Incluye la letra /O/, que él conoce porque está en su nombre y que interpretó convencionalmente en la situación de escritura del nombre y análisis de las partes¹⁰⁰. Luego, para la sílaba 'sa' agrega un sólo carácter: la letra /S/. Al preguntarle cómo dice, vuelve a recurrir al deletreo, desde la nominación convencional de las letras y pasando por alto la letra /O/: “La 'ce', la 'a', la 'ese'”.

Para la escritura de 'milanesa', vuelve a realizar anticipaciones verbales por denominaciones del nombre de las letras: primero murmura para sí “la 'eme', la 'a', la 'e'...” y luego escribe, en forma silábico-alfabética /MIANSA/. Al preguntarle 'cómo dice', otra vez recurre al deletreo: “la 'eme', la 'a', la 'i' y la 'a', la 'ene', la 'e' y la 'a'.”

Enuncia la presencia de la letra /E/ aunque la misma está ausente en la escritura efectuada para 'milanesa'. El orden de enunciación de las letras no se corresponde con el orden de escritura, lo que nos muestra que para Orlando el orden de la cadena gráfica no es aún factor de atención.

Héctor: ejemplo de escrituras silábico-alfabéticas

He aquí el modo de producción de la serie de palabras dictadas: 'tren', 'auto', 'moto', 'camiones' y 'colectivo':

Héctor, 23 años	
Ahora te vamos a pedir nosotras que escribas algunas palabras...como por ejemplo: 'tren'.	
	¿Tren? La 'te'... 'tren'... 'te'... (murmura, no se le entiende) Está medio complicado! 'tre'... la 'te' y la 'erre'... la 'erre', 'tre'... 'en', 'en', la 'ene'... la 'e'... no sé si está bien, pero... (Escribe /TREN/)
¿Listo?	
	Sí.

99 Le dictamos la palabra 'casa' para indagar la relación que establece entre ella y el inicio sonoro del nombre de su hermana Karina.

100Ver segunda parte de este capítulo.

¿'Auto'?	
	'Au'... 'to'... 'o' 'a'... 'o'... 'to'... ¿ahí está bien? (Escribe /TUPO/ y enseguida tacha la letra /T/ y agrega la letra /A/, quedándole /AUPO/) No le puse la 'te', la de 'tarea' pero era una 'a': 'auto'.
¿Habías puesto la 'te' por qué?	
	Me había equivocado así, era la 'a'.
¿Y cómo te diste cuenta que era la 'a'?	
	Porque no iba a decir auto: 'au-to'.
¿'Moto'?	
	¡Las más difícil me estás dando! (se ríe) 'Mo'... la 'eme' y la 'o'... 'to', la 'te' y la 'o': ¿'moto'?
	(Escribe /MOTO/)
Moto. ¿Qué es eso de palabras más fáciles y palabras más difíciles? ¿Cuáles son las más difíciles?	
	Estas...no, ¡no me des bolilla!
Sí, dále, ¡es importante!	
	Hay algunas palabras que no me las sé y algunas que me acuerdo más o menos las palabras...pero por ahora estas vienen bien, bastante fácil, ¡ahora no me mates con la otra porque no la explico!
(Risas)	
¿Qué significa que una palabra es fácil?	
	Que la conozco muy bien...
¿Si ya la conocés sabés cómo se escribe?	
	'Mo to', nunca la había escrito pero... la pensé y la escribí, que era la 'eme', la 'o', la 'te' y la 'o'.
Al principio pensabas que era difícil y después te resultó re fácil...	
	Sí.
'Camiones'...	
	'Ca'... 'cam'... 'ca'... 'ca'... 'mi'... 'mi'... 'cami-o-oooo'... 'ne'. Ahí está: 'camiones'
	(Escribe /CAMIONE/)
¿Cómo dice, a ver?	
	'Cami o nes', ¿está bien?
¿A vos qué te parece?	
	Para mi que está bien.
'Colectivo'...	
	'Co'... 'co'... 'cooo'... 'cooo-le'... ¿con la de 'queso'?

<i>¿Qué te parece a vos?</i>	
	<i>No! 'Co'... 'co'... 'co', 'co-co-co-co'... la 'o' y la 'ese', ¡no!, la 'ce' de 'casa'. 'Co-le-ti'... 'co-le-ti-vo'. ¿Está bien?</i> <i>(Escribe /COLETIBO/)</i>

Elías: ejemplo de escrituras alfabéticas iniciales

Frente al pedido de escritura de palabras, letras o números¹⁰¹, Elías realiza lo siguiente:

Elías, 17 años	
	<i>-¿Una letra? ¿Qué querés que escriba a ver?</i>
<i>-Letras, números, palabras...</i>	
	<i>-¿Números?</i>
<i>-Lo que vos quieras...</i>	
	<i>-A ver...escribo el abecedario (se ríe) No, no sé ni qué escribir...</i>
<i>-Algunas letras, algunos números, algunas palabras...</i>	
	<i>-¡No tengo cabeza!</i>
<i>-Sí, lo que se te ocurra.</i>	
	<i>-¿Lo que se me ocurra? Una 'A', porque yo miro así y escribo, 'A'. (Escribe /A/ sobre el margen, a mitad de la hoja)</i>
<i>-¿Acá qué escribiste?</i>	
	<i>-Una 'A'.</i>
<i>-Una 'A'...</i>	
	<i>-'A'... ¿'A veces' es con la 'b' larga, no?</i>
<i>-¿'Veces'? Es 'v' corta...</i>	
	<i>-¿Cuál? ¿esta, no? (Escribe /B/) ¿O esta? (Escribe sobre la /B/ una /V/)</i>
<i>-Vos escribílo como te parezca...¹⁰²</i>	
	<i>-'A ve'...(Escribe /ESE/ y queda /AVESE/) ¿A ver ahí, no? 'A ve ces'... (Como pensando para sí, mientras escribe)</i>

¹⁰¹ Como mencionamos con el caso de Wilson, este pedido luego fue eliminado de la situación de entrevista, dado que nos dimos cuenta que no tenía sentido preguntar por letras y números sueltos, sí por palabras que conocieran, para que la escritura fuera más contextualizada: el nombre de algún familiar, algo que les gustara, algo que supieran escribir, etc. Elías mismo nos demuestra que aunque le hayamos pedido 'letras y números', su producción incluye a ambos en una construcción con sentido para él: la barra brava de Boca, "la 12".

¹⁰² Este tipo de intervención también fue modificado posteriormente. Dada la angustia de muchos sujetos al no saber cómo escribir, consideramos que era importante darles la información cuando la solicitaban, para ayudarlos a avanzar y darles más seguridad en lo que estaban produciendo.

-¿Ahí qué escribiste?	
	- 'A veces', ¿no?
(Silencio)	
	-¡Ah! Falta una 's', ¿no? ¿no?
-Como a vos te parezca...	
	(Agrega /S/ y queda /AVESES/)
-¿Cómo te diste cuenta que faltaba una 's'?	
	-Una 's' porque siempre algunas palabras terminan con 's'.

Elias, frente al pedido de 'algunas letras' nos muestra que es importante para él la escritura con algún sentido, por lo que la escritura de una 'simple letra /A/' es vinculada a la frase 'A veces'. Verbaliza el comienzo de la frase y la escribe en forma alfabética, con valor sonoro convencional, hiposegmentando la preposición con el sustantivo. En un comienzo omite la letra /S/ final y luego se da cuenta que falta y la agrega. La justificación acerca dicho agregado es dada a partir de sus conocimientos producto del contacto con la escritura: sabe que las escrituras en plural en el español terminan con /S/, y esto tiene que ver con su contacto con la cultura escrita, que enuncia como una regla que él conoce. No justifica desde la sonoridad, aunque es probable que se haya dado cuenta que faltaba esta letra al sonorizar la palabra en voz alta.

Pasamos entonces a la siguiente palabra: 'camiones':

<p>Elias, 17 años</p> <p>(Para la escritura de 'camiones')</p> <p>CAMIONE</p>	
	<p>- 'Ca'... 'ca'... (escribe /CA/)</p> <p>'Mi'... 'mi'... (escribe /MI/)</p> <p>'Ca'... 'camióN'... 'ca' 'mióN'... 'mi'... 'ca' 'mio' 'mio'... (escribe /O/)</p> <p>Ahí... 'camióN'...¿no?¿está bien?</p>
- 'Camiones'...	
	<p>- 'Nes'... 'camiones'... (escribe /NE/)</p> <p>¿Ahí está bien? (queda /CAMIONE/)</p>
-¿Listo? ¿dice 'camiones'?	
	(Asiente)

A medida que realiza verbalizaciones silábicas, va escribiendo de modo alfabético con valor sonoro convencional, reconociendo las letras pertinentes para cada fragmento que verbaliza. Elías enuncia 'camión' y al recordarle que se le dictó 'camiones', sonoriza la sílaba final ('nes') y agrega las letras /N/ y /E/, omitiendo la /S/ final, transformando la sílaba CVC en CV.

ANEXO 3

Ejemplos de fichas y memos elaborados

REINA: ANÁLISIS HOLÍSTICO

¿Qué reconoce sin dificultad?

Su nombre (en el aula y al escribirlo).

'pa' de 'pato' (pág. 2)

la 'a' en 'AAAA' (pág. 2)

'ra' en 'RA' (pág. 2)

'de' en 'de' (aunque a veces adjudica 'de' a otras grafías, como 'de' para 'in' en nombre propio) (pág. 1 y 2)

R (pág. 2), en 'RUEDAS' (pág. 21)

M (pág. 2)

los números 2 y 4 (pág. 2)

E en M2ES4 (pág. 2), en 'El' (pág. 19) y en 'RUEDAS' (pág. 21)

'erre' para armar 'rata' (pág. 3)

'de' para armar 'dedo' (pág. 3)

'ra' para armar 'rana' (pág. 3)

'a' de 'árbol' (pág. 4)

'te' para T (pág. 9)

Escribe 'RATA' sin dificultad.

're' para 'regalo' (pág. 14)

'pa' para 'pan' (pág. 14)

'sa' de 'sapo' (pág. 16)

'mo' de 'mono' (pág. 16)

'ge' en su nombre (pág. 17)

'co' en 'con' (pág. 19)

'pe' (PE) 'lo' (LO) 'ta' (TA) (pág. 20)

'ma' en MARGARITA (pág. 21)

'ca' de BOCA (pág. 22)

'me' de METIÓ (pág. 22), 'la mesa, ya sé' (pág. 23)

'go' para GOLES (pág. 23)

'ga' de GARAGE (pág. 26)

¿Qué no reconoce o confunde?

La significación de las partes del nombre: 'de' para 'in', 'en' para 'na' (pág. 1)

'noventa y tres' para 193 (pág. 2)

've doble' para K (pág. 9)

'ra' para R (pág. 9)

'e grande' para l (pág. 9)

T X A B T U

letras, pseudoletas y números, como en

(pág. 9)

la O y la U ('mojer' para 'mujer', 'cona' para cuna) (pág. 13, 14 y 15)

la E y la I ('mareposa') (pág. 12 y 14) Ella lo explicita:

¿Ahí está?	
	Sí. 'gaaalo', 'o'...por lo menos 'o'. Me confundo con... 'o' con 'u'. Con esa también, con esa palabra: 'i'.
¿La 'i' con cuál te confundís?	
	Esa. Digo los dos: 'i', 'i'. (Risas)

'de' (RU) 'ce' (UE) 'be' (DAS) (pág. 21)

'o' (JU) 'so' (GUE) (pág. 21)

've' para VI (pág. 24)

'gado' o 'gato' para SIN GAS (pág. 24)

¿Qué privilegia a la hora de escribir?

- Palabras conocidas como CASA, MARIPOSA, CALA (pág. 12 y 13)
- uso de consonantes al escribir DTM (Daianan) o BT (veinte)

¿Qué llama la atención?

- sabe 'ra' de 'rata' pero la usa para la 'n' de 'cuna'
- al interpretar no sabe si adjudicar sílaba a la sílaba o a la letra (como en MARIPOSA)
- Letra para ella es 'palabra' (pág. 14)
- confunde letras con números (pág. 9)
- La 'n': a veces es L (para 'rana' 'ele' 'a', pág. 4), a veces es R (para 'cuna' escribe 'cura'), a veces es M (como la escritura de Daiana: DTM o Edwin: EWIMO) y cuando está al final agrega la O (como en PAN o EDWIMO)
- recurre a palabras que conoce para leer y para escribir otras. Por ejemplo para SRA: 'sa' de 'sapo', para MOJER 'mo' de 'mono', para CUNA 'ra' de 'rata', para JE de MUJER 'ge' de 'Eugenio'.

REINA: RELACIONES ENTRE SUS ACTITUDES Y ASPECTOS DE SU HISTORIA

La lengua de cuna como restricción

Un primer aspecto que podemos mencionar vinculado al modo en que Reina está aprendiendo a leer y escribir es el quechua como lengua de cuna y cómo la misma incide en el modo de apropiación del sistema alfabético de escritura, provocándole ciertos obstáculos como el reconocimiento de las vocales. Como estamos comenzando a conocer a través de algunas cuestiones que aportan los maestros, la lengua quechua es trivocálica, siendo idénticas para los sujetos la E y la I, y la U y la O. Reina a lo largo de la entrevista y también en el aula manifiesta la toma de consciencia de esta dificultad de reconocimiento de las vocales (**observación 6.10.10 y tarea de escritura**). Ella reconoce esta dificultad y a la vez vemos cómo cuando aparecen estas letras a ella esto la paraliza y le impide avanzar.

La historia de exclusión en la carne: visión como aprendiz, el fracaso internalizado y la culpa

Rabia, dolor, vergüenza, culpa, desestimación de sus saberes, visión empobrecida de sí misma, necesidad de aprender y esperanza se entrecruzan y atraviesan el aprendizaje de la lectura y la escritura. Múltiples 'no sé todavía', 'no puedo todavía', 'no lo conozco todavía' dan la pauta de que

Reina es consciente de que está en un proceso de aprendizaje y va a aprender. Pero al mismo tiempo aparece la desesperación: 'Cuesta leer porque ya tengo años y no puedo', 'todavía hago cualquier cosa'. Esta historia de dolor también actúa como restricción al momento de acceder a los objetos de conocimiento. La inseguridad y la inhibición son parte del proceso. La culpa aparece individualizada en ella misma ('de jovencita ya ni miré el cuaderno') o en su madre ('era mala mi mamá y me sacó'), pero no hay un reconocimiento y una denuncia a una escuela que no supo alojar o una sociedad que es responsable de dicha exclusión. La escuela aparece en el recuerdo como un espacio en el que 'estaba sabiendo, sabiendo, sabiendo'. Pero ahora predomina el 'no saber' y desde esta vivencia Reina interactúa con los objetos de conocimiento.

Saberes desestimados

Reina le ocultó a su marido durante muchos años que no sabía leer y escribir. Por lo tanto, ella tiene un saber y múltiples estrategias de lectura que no reconoce como tales, ni tampoco son reconocidos y retomados por la docente en el aula. Al estar ausente este reconocimiento, afloran los 'no sé' y 'no puedo', porque siempre 'falta', y este 'me falta todavía' es un 'estar en falta' permanente como sujeto, lo que obtura la confianza necesaria para animarse a poner en juego los múltiples saberes que sí posee: lo que reconoce sin dificultad, lo que privilegia a la hora de escribir, las palabras referentes para ella, las palabras que conoce de memoria.

REINA: SITUACIONES DE ESCRITURA EN EL AULA

Las situaciones que generalmente se proponen en el aula tienen que ver con la **fonetización alfabética de la escritura**, la **identificación de 'letras faltantes' para 'completar' las palabras**, la **sonorización**. La mayoría de las veces, los textos se acompañan de los **dibujos correspondientes para asociar o unir**. Muchos de estos dibujos son fotocopiados de las revistas para docentes, como la revista "Primer Ciclo", o de manuales infantiles. Veamos un ejemplo:

(Observación 1.10.09)

Reina había escrito su nombre en el cuaderno. Cuando la docente se acerca y lo ve le dice "*Ay! Nos olvidamos de identificar tu nombre!!! Ya lo escribiste, bueno, te voy a dar algo un poco más complicado...*". Le da 4 imágenes de la revista Primer Ciclo para que escriba las vocales que faltan:

CAMIÓN: C_M__N

DADO: D_D_

FOTO: F_T_

SEMÁFORO: S_M_F_R_

Reina escribe:

COMA_N

DNDU

FUTA

Tras unos minutos, sola borra algunas letras y corrige:

CAMO_N

Para 'dado' borra la N, quedándole D_DU.

Cuando aparecen compañeras de 2º ciclo en la puerta cierra su cuaderno y dice que sigue en su casa.

Reina escribe su nombre en forma convencional y puede identificarlo entre otras escrituras. Frente a

la actividad solicitada, sólo en 'camión' parece poder establecer cierto análisis convencional, aunque en distinto orden, agregando la O y la A que sí corresponden a dicha palabra. Tras unos minutos, corrige el orden de aparición de las letras, más cercano a la escritura convencional. Para 'dado' y 'foto' agrega letras que no se corresponden convencionalmente con dichos textos. No tenemos evidencias que nos permitan dar sentido a su producción. Cuando aparecen las compañeras 'más avanzadas', cierra su cuaderno, lo que nos muestra su inhibición y vergüenza. A la semana siguiente Reina va a la escuela con la actividad resuelta en forma convencional:

(Observación 6.10.09)

Miro la última actividad de los cuadernos de Reina, Graciela y Martina y es la que realizaron el jueves. Reina corrigió todas las palabras que había trabajado sola: CAMIONES, DADO, FOTO Y SEMÁFORO.

M: ¿La terminaste en tu casa, Reina?

R: Sí, mi hijo me ayudó, había algunas que faltaban y él me hizo, 'foto' y eso.

Así como Reina es ayudada por su hijo para resolver las tareas de la escuela, ese mismo día, ella misma ayuda a su compañera Graciela a escribir la fecha en el cuaderno:

Graciela está escribiendo la fecha en su cuaderno, ya escribió *MARTES 6*, copiando del pizarrón. Reina le muestra el suyo como modelo: *MARTES 6 DE OCTUBRE*. G quiere escribir 'DE':

G: ¿la 'o'?

R: la 'de'

G: ¿la 'o'?

R: la 'de'

Enseguida D le dice a R que le va a dictar algunas palabras para que escriba. Antes de hacerlo le pide a una compañera que le muestre lo que hizo, y mientras espera, R escribe sola:

CASA CAMA

D: Ah! Te dictaste sola!!! Ahora yo te digo una: 'COPA'

R la escribe.

Reina nos cuenta que en su casa 'se pone tarea' ella misma para practicar, y aquí vemos que se 'autodicta' hasta esperar que la docente lo haga. Ella sólo le dicta una palabra bisílaba, con sílabas directas, que Reina es capaz de escribir. No aparece ningún pedido de reflexión o comparación sobre la escritura ni contextualización de lo dictado. En ningún momento se aprovechan los distintos conocimientos que poseen las mujeres del grupo y la posibilidad de ayudarse mutuamente, como vemos que Reina sí hace con Graciela. Cada una de las mujeres del grupo va recibiendo una tarea de copia, unión de palabras o dictados sin una continuidad ni un proyecto que las enmarque desde prácticas del lenguaje contextualizadas, reales y significativas. Lo mismo sucede con las actividades de matemática:

(Observación 15.10.09)

Reina tiene que resolver el siguiente problema:

*TENGO 4 BOLSAS CON CAMELOS, Y EN CADA UNA ENTRAN 5 CAMELOS.
¿CUÁNTOS CAMELOS TENGO EN TOTAL?*

Reina la resuelve mentalmente tras la lectura de la consigna por parte de la observadora, y D le pide que escriba la cuenta. No sabe qué hacer, no conoce la convención. Lo vuelve a hacer mentalmente hasta que le mostramos cómo suele graficarse la 'cuenta'.

Al llegar al resultado y pedirle que escriba la respuesta, comienza a escribir: 1-2-3-4...

Le preguntamos qué está escribiendo y dice: "los números hasta el 20" (dado que este era el resultado al que llegó).

Le digo que no hace falta, que puede poner el 20 directamente, como número. Así lo hace.

El fragmento anterior nos muestra la enorme distancia que hay entre la convención que establece y pide la escuela con las ideas que los sujetos traen acerca de cómo se escribe, por ejemplo, un resultado. Los modos sociales de escritura deberían ser objeto de reflexión desde los espacios educativos, y no darse por sentado que son conocidos 'naturalmente' por todos. Veamos qué sucede en otra oportunidad:

(Observación 20.10.09)

Reina está escribiendo el resultado de una resta. Para escribir '20 pesos' (la respuesta) escribe *20 BT*.

Le pregunto qué quiere escribir y me dice 'veinte'. Le digo que ya puso veinte con números, y que son '20 pesos'. Le pregunto dónde dice 'pesos' en esa hoja y lo reconoce en el enunciado del problema. Borra *BT* y copia *PESOS*.

El fragmento anterior es base para diversas reflexiones: por un lado, qué piensa Reina que debe escribir como respuesta: el número acompañado de su nominación (20 y veinte), lo que nos remite a lo que mencionamos más arriba con respecto a las respuestas convencionales que espera la escuela y que no pueden darse por obvias. Por otro lado, la hipótesis de escritura que subyace a las producciones autónomas de Reina: escribe silábicamente, eligiendo las consonantes. Por último, al pedirle que busque dónde dirá la palabra 'pesos' en el texto del problema, rápidamente puede encontrarlo y lo copia en su cuaderno.

Veamos qué le sucede a Reina con la producción de escrituras sin la presencia de un modelo:

(Observación 20.10.09)

D le pregunta si se anima a escribir el nombre de sus hijos. Ella dice que no sabe. Le pregunta cómo se llaman: Edwin, Daiana e Isaac. Escribe:

JSAC

EWIMO

DTM

D le borra *DTM* y le dice que por cada rayita va una letra:

D _ _ _ _ A

Le va sonorizando el nombre ('Daaaaa'...'iiiiii'...'aaaaaa'...'nnnnna') y R va identificando las letras correspondientes, hasta escribir *DAIANA*.

Seguramente Reina haya visto y recuerde de memoria algunas partes de las escrituras

correspondientes al nombre de sus hijos, por eso para 'Isaac' y 'Edwin' se acerca bastante al modo convencional, aunque con 'Daiana' aparece una escritura silábica. Es probable que la escritura de la J por I en Isaac, y la M por N en 'Edwin' y 'Daiana' estén vinculadas a la similitud gráfica entre las letras. La O final en 'Edwin' podría vincularse a la D con este mismo criterio, o a la utilización de una letra 'comodín', como se ve en la entrevista con el caso de 'pan', para el cual Reina escribe PPAO.

La intervención docente vuelve a ser sonorizante: le pide que complete una letra para cada rayita. Borra lo realizado por Reina, lo que demuestra una posible postura didáctica: el error ayuda a fijar. Desde nuestra interpretación, esta corrección podría traer consecuencias en Reina: la desvalorización y negación de su producción. Se le propone un modelo con una letra final que Reina no había identificado inicialmente (la A). Progresivamente la docente va verbalizando el sonido de cada letra para que Reina reconozca la letra correspondiente y la vaya escribiendo. No sabemos qué significa para ella este modo de corrección.

FICHA: situaciones de lectura y escritura en el aula (ejemplos de distintas observaciones realizadas)

(Observación 20/07/06. CENP)

Se comenzó con una actividad de escritura en las pizarras que tenía la siguiente consigna dada por D: “¿Cómo es el día del amigo de la bruja? ¿Quién empieza escribiendo una oración?”. **Escritura de narración. Escritura por sí mismos.**

La actividad comenzó dándole la pizarra en blanco a un estudiante y se le pidió que empezara. Luego de unos instantes de silencio y dudas, el estudiante escribió la primer oración en la pizarra: “La bruja festeja el día del amigo”. (*¿Qué será para ellos una ‘oración’? ¿Lo habrán trabajado antes?*) **concepción de oración??**

Luego de escrita la primer oración una de las pizarras pasa a Sergio, quien escribe “*La bruja se junta con sus amigo*”, con la ayuda de D y se le pide que lea toda la oración para ver si está bien, se le explica que es mejor leerla toda y no de a partes, que eso es mejor para entenderla, el estudiante luego de unos intentos percibe el “error” y agrega la N, la frase queda de la siguiente manera: “*La bruja se junta con sus amigo*”. **Escritura con 'omisiones'. Solicitud de relectura para corrección.**

Escribe Ariel: “*El pitufo poli está saliendo del trabajo y no ve la hora de llegar a casa para encontrarse con su amigo y pasar el día con ellos*”. Lee la frase y corrige “sus”, después D le pregunta “¿sus amigo?” **Pregunta del docente para fomentar reconocimiento del error.** Y agrega la “s”. Después le toca a Johana, quien está unos minutos sin escribir. “*No sé qué escribir*”, dijo varias veces. Finalmente, escribe: “*se toma un coltivo y llgo a su casa*”. **Escritura con 'omisiones'. D le pregunta “¿Ahí dice colectivo? Yo no leo colectivo” Pregunta del docente para fomentar reconocimiento del error. Explicitación de la existencia de un 'error'.** Johana: “*¿Falta la e?*” Y la escribe. D le dice que también lleva c “de casa”. Después también le pide que lea “llgo” y ella agrega la ‘e’. **Explicitación de la existencia de un 'error'.**

Luego algunos estudiantes leyeron en voz alta las historias que se habían escrito. **Lectura en voz alta.**

Mientras Maxi y Matías copiaban las historias, Julio le preguntó a D si le podía dar cuentas. D: “¿Quieren cuentas?”. Minutos antes de las 16 hrs. D escribió las siguientes cuentas en el pizarrón: “1270 x 14 =” “1386-374”. **Pedido de cuentas. Situación 'ficcional'.**

D escribe la fecha en el pizarrón y pide a todos que copien, porque después de las vacaciones las historias se van a retomar y van a trabajar con ellas. Escribe el siguiente título en el pizarrón: “*Inventamos historias sobre el Día del Amigo*”. **Solicitud de copia del pizarrón de lo realizado.**

Ariel había copiado las cuentas, y más abajo la historia que inventó. Escribe el título que D pide que copien al final de todo. (*¿Tendrá sentido para él o es pura copia? Parece no ser significativo para él el título al principio o al final de la hoja.*) **Copia sin atender al orden.**

Las frases que quedaron escritas en las pizarras fueron:

“Los pitufos también festejan el día del amigo

Todos juntos están festejando el mejor día junto con sus amigos

Para poder pasar un día todos juntos festejan y disfrutar en la playa

Tirándose al agua de clavado”

“La bruja también festeja el día del amigo

La bruja se junta con sus amigo

La bruja se prepara para festejar

La bruja se va a la playa con sus amigos y juntos festejan muy alegres el día del amigo”

“EL pitufo poli esta saliendo del trabajo y no ve la hora de llegar a la casa para encontrarse con sus amigos y pasar el día con ellos.

Se toma un colectivo y llega a la casa”.

(Observación 16/11/ 2006. CENP)

En el pizarrón está escrita la fecha y una tabla para jugar al ‘Tutti Frutti’:

Nombres Países Animales Colores Puntos

Los alumnos están copiando del pizarrón y armando cada uno su tabla en una hoja. **Juego de escritura de palabras**

D: a ver, ¿quién puede explicar cómo es el juego?

Fernanda: decís una letra y tenés que escribir cosas con esa letra.

D: ¿pero esa letra puede estar en cualquier lado?

F: no, tiene que empezar.

D: Bueno, voy a buscar unos mapas así se ayudan para buscar los países.

14: 45

Llega D con los mapas, los cuelga en distintos extremos del aula y comienza el juego.

Primero, sale la letra ‘E’. Sergio escribe ‘Emau’...

D: ¿qué te falta ahí para que diga ‘emannnu’... Corrección del 'error' de parte del docente: por lo que 'falta'

S: la ‘n’

Escribe ‘emanuel’. Alguien dice ‘basta’ y comienzan a contar lo que escribieron: *Emanuel, Esteban, Estela, Ecuador, España, Europa* (no hay colores).

D: Europa no es un país, es un conjunto de países, un continente, así que no va. (lo muestra en el mapa)

Cada uno coloca 10 puntos por palabra escrita y siguen con la siguiente letra: la ‘H’.

Sergio: ah!, yo no juego más a esto.

D: dáale, yo te ayudo.

Alguien dice 'basta' y todos cuentan lo que escribieron: *Hugo, Hernán, Horacio, Holanda, hormiga.*

Sigue el juego por más de media hora con distintas letras, todos participan. Algunos buscan estrategias para escribir y sumar más puntos después de que alguien dice 'basta', se ríen e intercambian lo que escribieron.

En la escritura espontánea, Sergio escribe, en diferentes rondas del juego:

Ares (por Ariel)

Inse (por Inés)

Agetina (por Argentina)

Baco (por blanco)

Nero (por negro)

Fenada (por Fernanda)

Escritura espontánea con 'omisiones', inversiones, transformación patrón CV.

(26/10/2006.EPA)

18:30. Entramos al aula. Hay 3 alumnos: Rafael (40/50 años), María (25/30 años) y Ramón (40/50 años). Más tarde llega Dolores (40/50 años)

D: ¿Qué están haciendo con Marta?

Nadie responde

D se acerca a uno de los alumnos y dice ¿Vos cómo te llamas?

R: Rafael

D: ¿Qué están haciendo con Marta?

Rafael se queda callado, le acerca su carpeta a Norma y dice bajito: si quiere ver...

D mira la carpeta

R: No sé leer bien

D: ¿Pero te dedicás a leer? Leer, leer bien no... ¿pero lees? ¿Te animás a armar palabras?

Rafael la mira.

D: Vas armando, por ejemplo pa... ta. ¿Tenes boligoma?

Le da una hojita con sílabas para que las recorte y después las combine. **Armado de palabras a través de la unión de sílabas.**

D se acerca a Rafael: lo que vas armando lo vas poniendo acá. Mirá: pa/ta, ma/la, ma/te, mirá con una sóla cuántas podes armar... las vas poniendo acá, aunque sea con letra imprenta, no importa, después lo pasas a cursiva.

Dale animáte... mirá... pa...

R: pa... to

D: dale, ponéle pato

D vuelve a acercarse a Rafael: a ver ésta... ¿Qué dice ahí? Mo...

R: mo... no

D: mirá, ¿qué dice ahí?

R: pu ... (silencio)

D: esa es una eme. **Lectura por identificación de letras.**

R: pu... pu... pu... mmma

D: muy bien, ¿acá?

R: pe...

D: pe (repitiendo, afirmando)

R: pe... pe... pelota! **Interpretación por anticipación.**

D: no, pe/lo

R: pe/lo

D: tengo para armar de 3, pero cuando te pongas canchero te doy para armar de 3. ¿Acá?

R: lo... lo... (silencio)

D: esta es la ene. **Lectura por identificación de letras.**

R: lo... na

D: copia de acá, ponéle una rayita para que no se te junten las dos palabras. ¿y acá? **Invitación a copia. Uso de un guión para separar palabras.**

R: lu... lu/na

D: luna

R: luna

D: dále, hace una o dos sólo. Muy bien... ¿a ver acá?

R: lo... lo... ma

D: ves ésta es la eme y esta la ene en imprenta mayúscula (escribiendo las letras para mostrárselas). ¿cómo habíamos dicho? Lo/ma... dale, ¿qué otra podemos armar? **Diferenciación gráfica de letras.**

R: ddd...

D: no, acá, acá

R: da... do. Rafael escribe y mientras Norma pronuncia daaaaaaa (marcando la a) Ah! Da/do (escribiendo)

D: ¿acá?

R: no, "mi" no...pi... pa

D: creo que ya lo pusimos... acá, mirá...

R: piii... laaa.

Rafael luego de pronunciarla para leerla, la vuelve a leer en voz alta mientras la escribe: piii... laa

D: fijáte bien, léelo

D: la ve con la i **Verbalización de dos letras para formar sonido silábico.**

R: vi, vi

D: la ene con la o **Verbalización de dos letras para formar sonido silábico.**

R: vino

D: ah! Que rápido

Rafael se ríe

D: vino... tinto ponéle al lado. A ver, también con ésta, vi...

R: vinnnn...

D: no, no hay ene... la "de" con la "a" **Negación de la presencia de la letra. Verbalización de dos letras para formar sonido silábico.**

R: "nno"

D: no, no hay ene... la ene no la digas, la "de" con la "a" **Negación de la presencia de la letra.**

Rafael se queda mirando en silencio

D: decí esta solita, ¿qué dice acá?

R: "de"

D: ¿con la "a"? **Verbalización de dos letras para formar sonido silábico.**

R: "da"

D: entonces, ¿qué dice acá?

R: vi/da

D: eso...

D mira unos minutos la carpeta de Rafael: muy bien... ¿y oraciones? ¿sabés hacer?

Elegí una palabra y hacé una con las que más te guste.

ANEXO 4

Ejemplos de instancias de participación con los educadores

ENCUENTRO DE REFLEXIÓN 26.5.10

(9 docentes presentes)

16:30

Empezamos la reunión, retomo lo trabajado en el encuentro pasado.

Entrego la sistematización de los interrogantes agrupados en ejes. Comento que la recopilación de sus ideas e interrogantes tuvo que ver, por un lado, con empezar a conocerlos, y por el otro, con la convicción de que los modos de concebir la alfabetización, el sistema de escritura y las concepciones de aprendizaje que un educador tenga van a direccionar los modos de intervención en el aula. Agrupé las preguntas en algunos núcleos temáticos que vamos a ir desarrollando en los sucesivos encuentros:

En relación con la selección de contenidos	¿Qué recorte hacemos de los saberes sociales básicos que llevamos al aula? ¿Quiénes lo hacemos, por qué, qué elegimos? ¿Qué ideología o valoración se cuele allí?
En relación con la metodología	¿Qué métodos diferentes hay para alfabetizar que articulen teoría y práctica? ¿El método es el mismo para niños y adultos? Si los chicos tienen menos conocimiento que los adultos, ¿hay que usar el mismo método, empezar también por el nombre propio, por ejemplo? ¿Cómo enseñar sin imponer? ¿Cómo alfabetizar a adultos donde los procesos de aprendizaje son totalmente diferentes a los de los niños? ¿Cómo enseñar a personas con otra lengua madre? ¿Cómo integrar la lengua madre de muchos de los sujetos que concurren a estos espacios de alfabetización?
En relación con el sistema de escritura	¿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 sólo con las letras el proceso de alfabetización? ¿Qué lenguajes sustituyen el no estar alfabetizado?
En relación con los sujetos	¿Cómo hacer para que la alfabetización sea momento de placer y no de dolor? ¿Qué tipo de materiales o textos son significativos desde la concepción del alumno (situado en otro contexto de apropiación del lenguaje y de posición de clase social) y no de lo que es para uno como educador? ¿Por qué los adultos mayores nunca terminan de hacer ese 'click' que los jóvenes sí hacen rápidamente? ¿Dónde van esos conocimientos que parecían estar y después se perdieron? ¿Qué pasa con las personas que están hace 5 años y no 'arrancan'? ¿Qué pasa cuando hay un momento difícil, de 'bloqueo'? ¿Cómo juega la voluntad, la insistencia, la ansiedad? ¿Cómo trabajar con la angustia y con el 'no me sale'?

Gran Pregunta:

¿Cuándo termina el proceso de alfabetización?

Comento que hoy vamos a trabajar con el siguiente eje de interrogantes:

En relación con el sistema de escritura	¿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 sólo con las letras el proceso de alfabetización? ¿Qué lenguajes sustituyen el no estar alfabetizado?
--	--

Retomo algunas de las ideas que aparecieron en ellos en relación a este eje:

Estar alfabetizado es poder escribir. Implica resignificar la oralidad.

Alfabetización ligada al juicio crítico, a la indagación del mundo, no sólo a la codificación.

La comprensión se da con otros. Hay una construcción colectiva.

No es el sonido de la palabra, sino una comprensión a nivel profundo, de significados.

Hay diferentes concepciones de alfabetización: conocer el alfabeto, poder escribir palabras, adquirir y construir herramientas para la comprensión del entorno. Es un proceso, aunque con dos momentos diferentes: hasta que se puede leer una palabra, y posteriormente la comprensión expresión y más.

Es producir textos y decodificar.

Es comprender el sistema de escritura.

Estar alfabetizado implica poder decodificar grafías con los sonidos correspondientes, además de comprender el significado conceptual y las relaciones del idioma en su conjunto.

Poder reproducirlos escrito y oralmente, enmarcando además la relación cotidiana en la vida social e investigativa como ser crítico.

Entendemos la alfabetización como un proceso de adquisición de la lecto-escritura donde a través de la enseñanza-aprendizaje se pueda: construir herramientas y recursos para interpretar la realidad, el mundo, etc., plantarse frente a determinadas dificultades y poder pensar diferentes posibilidades para resolverlas.

La alfabetización es un proceso inacabado que implica: el proceso de aprendizaje de la escritura, el proceso de aprendizaje de la lectura, el proceso de apropiación de ambos.

Procesos, es decir, apropiación de esa lectura y escritura 'en la palabra'.

Voy anotando en el pizarrón algunos aspectos a retomar:

Oralidad

Codificación/Decodificación

Sonido/significado

Letras-palabras-comprensión

momentos/etapas

lecto-escritura

enseñanza-aprendizaje / proceso de lectura, proceso de escritura

La pregunta que vamos a trabajar hoy es:

¿EL SISTEMA DE ESCRITURA COMO CÓDIGO O SISTEMA DE REPRESENTACIÓN?

Les pregunto qué creen ellos, si lo trabajaron alguna vez, a qué hace referencia un código y a qué un sistema de representación:

“El código es individual, como por sí solo”

“Implica descifrado, una sola forma”

“Para mí es más blando que el sistema de representación”

“No, para mí al revés, es más duro, y el sistema de representación es más blando”

“Un sistema de representación es más relacional”

Les pregunto qué códigos conocen y responden el Morse o el de Barras. Un maestro menciona el abecedario y yo digo que lo vamos a dejar entre signos de pregunta. Con respecto a sistemas de representación mencionan el numérico, el musical, las señales de tránsito, los mapas.

16:50

Les propongo realizar una actividad de interpretación de un texto en japonés, en grupos. La consigna es: *¿Qué creen que dice ahí? (Es una nota de una salida dirigida a los padres, de un jardín de la comunidad japonesa en Buenos Aires)*

Van recurriendo a lo que saben, hipotetizando sobre el contexto en el que estará dicho texto inmerso, encontrando la fecha a través del reconocimiento de los números convencionales, estableciendo hipótesis a partir de los dibujos que acompañan los textos, reconociendo los signos de admiración, reconociendo la lengua japonesa porque hay una banderita de japon.

Tras unos minutos les doy la pista de que es una nota de una escuela, como algunos de ellos mencionaron, y un rato después les entrego el texto en castellano para comparar, seguir profundizando la interpretación y corroborar sus ideas previas.

Realizamos la puesta en común, identificando aspectos que nosotros como adultos frente a un texto en un sistema de escritura que desconocemos ponemos en juego al momento de interpretar. Resalto que más allá de que nosotros no hablamos japonés (como decía Juan la vez pasada), al enfrentarnos a un texto en otro idioma podemos vivenciar la sensación que experimentan muchos jóvenes y adultos que no dominan nuestro sistema de escritura, recuperando en cierta forma la mirada de una persona pre-alfabetizada; que cada uno realiza interpretaciones según esquemas de pensamiento y saberes previos, que lo que intentamos hacer en el ejercicio es identificar en el texto ciertas regularidades que nos permitan dar sentido a lo que ahí dice, que nos apoyamos en lo que sí sabemos para formular hipótesis sobre lo desconocido.

Retomo conceptualizaciones sobre el sistema de escritura como sistema de representación, abordando los aspectos que quedaron anotados en el pizarrón como interrogantes. Se retoman conceptualizaciones sobre los sistemas de escritura como sistemas de representación construidos a lo largo de la historia y diferentes según las diversas civilizaciones. Se abordan los aspectos que quedaron anotados en el pizarrón como interrogantes: la diferencia entre la oralidad y escritura, los procesos de lectura y escritura como dos procesos con carriles propios, aunque interrelacionados, el sistema de escritura como diferente a un código, y la lectura como diferente al descifrado, los procesos de comprensión que se dan desde el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura, y no como etapas separadas, donde primero se aprende la letra, después la palabra y después se obtiene significado; el proceso de aprendizaje independiente de la enseñanza (nunca sabemos qué es lo que aprende el otro, más allá de nuestra enseñanza); que el abecedario no es un código, sino que es la notación de nuestro sistema alfabético de escritura, pero que no alcanza con conocer las letras que lo componen para aprender a leer y a escribir, que debe haber apropiación de las reglas que componen el sistema de escritura como sistema de representación, más allá de las letras.

Algunas citas compartidas:

“Una lengua escrita no es una lengua oral transcrita, es un nuevo fenómeno lingüístico y cultural”
(Hagege, en Cultura escrita y educación)

“Yo creo que todo individuo, no solamente adulto sino también niño, por más analfabeto que sea, si vive en una cultura letrada puede anticipar algo sobre qué se escribe y cómo se escribe, y establece una frontera muy clara entre lo que pertenece al dominio oral y lo que es el dominio de lo escrito”
(Ferreiro, idem)

“La escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente”.

“Los sistemas de escritura sólo captan ciertas propiedades de lo que se dice (fonemas, lexemas y sintaxis), dejando el modo en que fue dicho y las intenciones radicalmente subrepresentados”

“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, El mundo sobre el papel)

“La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La escritura puede ser considerada como una **representación del lenguaje** o como un **código de transcripción gráfico de las unidades sonoras**”

“Un sistema de representación posee algunas de las propiedades y relaciones de la realidad y excluye otras. La codificación es la construcción de un sistema alternativo de representación a la representación original (por ejemplo, el código telegráfico para el sistema alfabético o el código binario para el sistema de numeración). En el caso de la codificación ya están predeterminados los elementos y las relaciones: el código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están predeterminados. La construcción de una primera forma de representación suele ser un largo proceso histórico, hasta lograr una forma final de uso colectivo.”

“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”

(Ferreiro, Proceso de alfabetización, alfabetización en proceso)

Para reflexionar sobre las diferencias entre la oralidad y la escritura les propongo que escriban el verso “Y mi voz que madura”. Comparamos cómo cada uno lo escribió. Además de las 4 formas posibles que conocemos, una educadora agrega: “Y mi voz que ma'...dura”. Reflexionamos sobre los aspectos ortográficos que nos permiten volver sobre la oralidad, tomar conciencia de aspectos de la oralidad.

17:30

Comenzamos a trabajar con el CASO REINA. Les cuento cómo realizamos la toma de entrevistas. Recalco que estamos interesados en captar la lógica de pensamiento de cada sujeto, qué es el sistema de escritura para ellos, qué representa. Les cuento que Reina le ocultó al marido durante muchos años que no sabía leer y escribir, por lo que deben imaginarse la cantidad de estrategias de interpretación del entorno que ella tiene.

Muestro sus escrituras y pregunto qué creen que escribió. Alguno dice que está silábica, otros interpretan algo referido al quechua. Menciono que sólo podemos saber sus hipótesis en función de sus respuestas, que sólo observando lo que escribió no nos alcanza, que necesitamos que ella nos transmita su pensamiento, cómo interpreta sus propias escrituras. Les reparto fragmentos de la entrevista y les digo que la idea es identificar los problemas cognitivos con los que se Reina se enfrenta en la entrevista.

17:40

Entra el coordinador al aula y nos dice que nos tenemos que ir porque gente el sindicato necesita el espacio. Le pregunto si nos vamos a otro lado o si dejamos acá, y me dice que le parece mejor dejar, porque a las 18:00 hrs. todos se tienen que ir.

Les dejo el material y quedamos en retomar el trabajo en 15 días.

Algunos maestros me saludan, diciendo 'está bueno', 'un placer', otros se van serios. Le pido al coordinador que pregunte si quedaron muchas dudas, cómo se sintieron, así lo retomamos la vez que viene. Él agradece, se disculpa por no haber podido estar presente en toda la reunión y nos despedimos hasta el miércoles 9 de junio.

SEGUNDO ENCUENTRO DE INTERCAMBIO Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Fecha: 02/10/2009

Lugar: CENP

(16 docentes presentes)

Duración: de 10:20 a 12:30hs

Amanda abre la reunión diciendo que el objetivo de la misma es volver sobre nosotros, nosotros como sujetos docentes *“el foco está en nosotros”*.

Marcela dice que se va a trabajar sobre las entrevistas clínicas que se estuvieron tomando a algunos de los alumnos.

Se reparten varios juegos con algunos fragmentos seleccionados, los maestros los miran y hablan entre ellos.

Marcela explica que con las entrevistas clínicas se buscó indagar cuáles son las ideas que tienen los sujetos sobre la lectura y la escritura, cómo se va dando el cambio en el aprendizaje del sujeto para tratar de comprenderlo, *“si conocemos cómo el otro va pensando nos permite pensar en intervenciones posibles”*. Aclara que no hablamos de un método, sino en intervenciones vinculadas con los problemas cognitivos con los que se enfrentan los sujetos en su proceso de aprendizaje, de apropiación del sistema de escritura.

Sigue explicando que en el protocolo se propusieron diferentes actividades para indagar la forma de pensar acerca de la lectura y escritura, se les pedía que:

- escribieran su nombre
- escribieran palabras, letras que conozcan
- escriban las palabras que se les dictaba
- escriban las oraciones que se les dictaban que contenía alguna de las palabras anteriores
- se les mostraba tarjetas con números, dibujos, palabras en nuestro y en otro idioma y se les preguntaban cuáles eran legibles
- se les escribe una oración y cuando se está seguro se que saben lo que dice se les pregunta por la identificación de algunas de las palabras allí escritas. Luego se realiza una permutación y se les pide que anticipen lo que dice.
- se les da una tarjeta con un dibujo y una palabra escrita que no siempre coincide totalmente con el dibujo y se les pregunta que es lo que dice

Marcela propone leer todos juntos para tratar de identificar las cosas que saben y los puntos más problemáticos. Cuenta que algunos de los protocolos sirvieron para pensar el modo de preguntar, cuenta que se dieron cuenta que no tenía sentido pedirles que escribieran sobre letras o números, que eso los confundía, por eso se empezó a preguntar sobre palabras significativas.

Marta Marucco: *“Ellos buscan significado”*.

Marcela comienza a leer los protocolos en voz alta, el resto sigue la lectura.

En el momento en que se está leyendo la entrevista a Orlando, cuando se le pide que escriba la palabra “casa”, se muestra cómo Orlando va deletreando y escribe “caos”.

Docente: *“¿Dónde sacó la “o”? En general se ve que omiten, no que agregan”*

Valeria Buitron: *“Cuando la palabra es corta en general agregan”*.

D: *“Para rellenar”*.

Se bromea sobre el por qué escribió “caos”: se dice que fue su inconsciente, que su casa es un caos; otros dicen que en realidad es bastante literal y que no hay que ser psicoanalista para saber por qué escribió caos.

Marcela sigue leyendo la parte en que a Orlando se le pide que lea lo que escribió “*La `ce' la à' la `ese'`*”

Docente: “*Ahí la “o” no aparece*”.

En el momento que se lee cómo Orlando escribe la palabra “Ortiga”:

Docente: “*Tiene las letras pero...*”

Valeria: “*Claro, se da cuenta de las letras que le faltan, pero las va agregando al final*”.

Cuando se lee la situación en la que a Orlando se le escribe la oración en cursiva Marcela aclara que Emilia Ferreiro sugiere que la oración se haga con las letras que conocen menos. Aquí se ve cómo Orlando puede rápidamente reconocer lo que allí está escrito.

Al leer el ejercicio de leer la palabra que está en la tarjeta con el dibujo:

Marcela: “*Recorre a sus saberes sobre las letras que conoce y su sonoridad para ver qué dice*”

Docente: “*¿Adivina el resto?*”.

Marcela: “*Si, hace una anticipación*”.

Se comienza con la lectura del protocolo de Jorge Omar:

Marcela lee la situación experimental 3 cuando Jorge Omar escribe “techo” y dice “No se me ocurre otra cosa... TECHO ¿es una palabra?”.

Marcela: “*Qué interesante esa pregunta: ¿qué será para ellos una palabra y que no?*”

En el momento de la lectura de la situación experimental 5, en la que se le pide a Jorge Omar que escriba la palabra “TREN”, Marcela aclara que ya no piden más que escriban esa palabra porque se dieron cuenta que es posee sílabas complejas y que trae muchas dificultades.

Marcela sigue leyendo la parte en la que Jorge Omar realiza un silabeo golpeando sus manos para responder a la pregunta “¿Cuántas letras pensás que tendrá la palabra MOTO?” y dice: “*Eso lo hacía mucho y también en el aula*”.

D: “*Porque nosotros lo machacábamos mucho con eso*”.

Todos se ríen.

Marcela: “*Eso es buenísimo porque lo más interesante tal vez sea ver cómo se entrecruzan las ideas más espontáneas con las que son producto de las modalidades de enseñanza. También queremos indagar cuántas ideas de las que aparecen se relacionan con lo trabajado en el aula, para pensar qué podría facilitar o inhibir la construcción del sistema de escritura*”.

Cuando se lee la parte del protocolo en la que Jorge Omar debe escribir la palabra TREN que le es dictada y pide pasar a otra cosa, Marcela cuenta: “*en varias entrevistas piden pasar a otra cosa, cuando se enfrentan a algo que no pueden resolver*”.

D: “*¿Qué hicieron, pasaron?*”

Marcela: “*Sí, cuando lo piden pasamos y a veces cuando los vemos muy angustiados no esperamos que pidan, les proponemos pasar a otra cosa directamente*”.

D cuenta que Jorge Omar se indignó en el ejercicio que se cambia la oración y queda que el hijo trabaja con el padre, decía que eso no estaba bien y no pudo hacer el ejercicio, no quería.

Otra docente retoma la parte del dictado de la palabra TREN y expresa que le llama la atención el

problema que se observa del “*sin sentido*” en relación a la escritura de las letras sueltas. Se comienza a leer la entrevista de Elías, en el momento que dice que Elías expresa “*No tengo cabeza*” se produce un murmullo y Marcela aclara que en las entrevistas esta frase aparece mucho, lo que da cuenta de la visión que tienen sobre sí mismos como aprendices. Se sigue con la lectura hasta el momento en que Elías, ante el pedido de escritura de letras, palabras, números escribe 12 y abajo LA VARA aclarando que dice “La barra” cuando se le pregunta por lo que escribió.

Marcela: “*Esto nos mostró que los números que escribía también eran significativos, la 12: la barra brava, nuestra pregunta de números y letras era tirada de los pelos*”.

Marcela dice que otra cosa que se puede ver de la entrevista de Elías es la diferencia que existe entre su escritura cuando le dictan las palabras y cuando él es el que tiene que pensarlas, se ve cómo el pensar la palabra le resulta más dificultoso.

Mientras se lee la situación experimental número 7 en la que Elías lee las palabras que están escritas en la tarjeta, una docente dice: “*Ah!!! Mirá qué bien lee y cómo le cuesta escribir*”.

Marcela termina de leer la frase de Elías “...*igual a mi me dijeron que si sigo viniendo a la escuela voy a tener un buen futuro por delante...algún día voy a aprender bien, bien*”. Se empieza a escuchar murmullos, cada cuál habla con el compañero de al lado (parece que la frase enterneció a todos).

Marcela retoma el comentario de la docente entre la diferencia que existe entre la lectura y escritura y que es algo que parece ser común en los adultos: mejor desempeño en escritura pero dificultad en la lectura o viceversa. Cuenta que en una jornada se trajo el tema y una docente presente dijo: “*entonces nos estamos equivocando, porque cuando observamos a un chico que no tiene el mismo nivel de escritura que de lectura lo derivamos a gabinete*”.

Marcela: “*por eso es tan importante conocer el proceso, para poder intervenir en consecuencia, el ejemplo de esta docente lo muestra*”.

Marta:

“*Podemos ir pensando cómo incide esta investigación en nuestro trabajo en el aula*”

“*Hay que terminar con el aislamiento de “estos investigadores” que piensan por el maestro. Son dos saberes que tienen que interactuar*”.

D comenta su preocupación ante la situación que los alumnos van aprendiendo al decir las palabras y que en tercer ciclo pasa que escriben como hablan “*¿Cómo hacemos nosotros...?*”

Marta: “*No es lo mismo cuando se escribe lo que otros dictan, hay una pauta sonora... cuando les pedimos que ellos piensen la palabra, ellos tienen su propia pauta sonora*”.

D: “*A veces copian diferente a pesar de que lo tienen escrito en el pizarrón, lo leen y lo escriben como lo dicen*”.

Marta: “*Porque ellos no leen toda la palabra, leen la primera parte...esto pasa cuando están más avanzados*”

Marta propone repasar diferentes cuestiones para poder profundizar sobre el tema y plantea la pregunta “*¿Nosotros como docentes siempre tenemos que indagar, interrogar?*”.

Cuenta que en la investigación de Emilia Ferreiro que tenía como hipótesis que los chicos abandonaban la escuela porque debían comenzar a trabajar, se empieza a descubrir que el abandono estaba más relacionado con el fracaso escolar que con el comienzo del trabajo. Entonces se resuelve investigar el problema de la alfabetización: cómo las personas construyen y re – construyen el conocimiento en la escuela de la vida. Qué representaciones tienen los chicos antes de comenzar el primer grado acerca de la escritura y la lectura. Se comienza a entrevistar a diferentes chicos con

distintas situaciones económicas para ver cómo ésta repercutía.

Con la dictadura se dispersa el equipo por diferentes partes del mundo y se comprometen a continuar la investigación en los diferentes lugares en donde están. De esta manera se comienza a ver que todos los niños hacen el mismo proceso.

En 1979 se hace la publicación de la investigación “Los sistemas de escritura en el niño” y *“por esas situaciones de la vida... se convierte en 'el método de la psicogénesis' a pesar de que todo el equipo se cansó de decir que no era un método”*

A partir de diferentes medidas se modifica la noción de escritura. Antes, la escritura era vista como un código y lo que se debía hacer era convertir los sonidos en letras gráficas, aprender a escribir implicaba reconocer la relación entre fonemas y grafemas y poder codificar los signos sonoros; partir una palabra, descomponerla en sílabas y después en letras.

D: *“Acá también lo hacemos, muchas veces lo hicimos...”*.

D: *“Después de la palabra generadora de Freire... también se propone dividir en sílabas... la técnica es la misma”*

Marta: *“Pero no se quedaba en la sílaba”*.

D: *“En la campaña de alfabetización de Cuba también hacían eso... y la palabra generadora tenía que ver con la realidad de los campesinos y la revolución”*.

Marta: *“En el aula muchos alumnos te piden que les enseñes a leer o escribir porque saben las letras pero no 'juntarlas'... porque MAMÁ no es lo mismo que la EME la A la EME y la A, las consonantes no tienen sonido por sí solas”*.

Marta sigue hablando y comenta que entonces surge el problema de CÓMO, CUANDO y POR QUÉ intervenir *“para que no sólo aprendan los alumnos que “eligieron” buenas familias”*. Explica que para Emilia Ferreiro el aprendizaje de la lectura y la escritura es un aprendizaje conceptual y no psicomotriz a pesar de que lo psicomotriz interviene. Es el aprendizaje de un sistema de representación y no de un código o un descifrado de sonidos.

Marta propone entrar a preguntarse cosas: *“¿Qué pasa cuando emiten letras? ¿Es porque escriben como hablan?”*. Pregunta si alguien tiene otra pregunta.

D: *“Yo la dificultad que encontraba es cómo hacer después de la separación en sílabas para que escriban una oración. ¿Después de las sílabas cómo se continúa con el armado de la oración? ¿Se hace con artículos?”*.

Marta: *“Los artículos y adjetivos tienen un problema porque no se reconocen como palabras independientes, creo que hasta el siglo noveno se escribió todo junto”*.

D: *“Y eso pasa todavía... escriben todo junto”*.

Marcela: *“Y ahí aparece la concepción de palabra ¿Qué es una palabra?”*

Marta: *“Lo que sí se separa son los sustantivos, las palabras que tienen entidades” “Este problema de escribir junto no nos tiene que importar al inicio de la alfabetización”. “¿Sobre qué cuestiones tenemos que intervenir y cuáles tendremos que esperar para más adelante?”*.

Comenta que otro problema que existe es el problema de la ortografía, si se escribe QUESO o KESO y que Freire propone trabajar con la familia de sonidos.

D: *“Habría que pensar cómo intervenimos para favorecer las distintas interpretaciones”*.

D: *“Nuestra cuestión es también el tema de la inasistencia, las interrupciones...”*

D dice que uno de los problemas es el de atribuirle sentido a lo que leen y cuenta una experiencia en la que trabajó con niños chicos sobre la idea de construcción de un mensaje y al principio se les pidió que dibujaran. Planteó que *“es diferente con los adolescentes que saben que 'no saben' y se inhiben”*.

Marta: “Surge la idea de que tenemos que intervenir y no hay referentes teóricos...no es casual...”. “¿Cómo incidir sobre el cambio conceptual?”. “Existen maestros que vuelven al método de las letras, o los maestros que están esperando que los chicos se iluminen y aprendan... y entonces los que tienen familias que los pueden ayudar “se iluminan” ...estamos dentro de un sistema perverso...”

Marta retoma el tema de la lectura y explica que existe el lector no convencional “que no puede expresar que está escrito en ese cartel pero sabe que está escrito algo” y que hay que lograr que ese lector no convencional pase a ser un lector convencional, que se apropie del sistema de notación. Aclara que ya no se dice que la escritura es un código que traduce de un sistema de representación a otro sistema de representación porque la lengua escrita toma ciertos aspectos de la oralidad, pero no todos.

D: “Los gestos, la tonalidad ¿Cómo se representa la tonada cordobesa?”

Marta dice que es necesario recuperar la idea de intervención, que no se puede esperar que todo venga del alumno. ¿Cómo se transforma el saber oral en una expresión escrita? es un saber complejo, “tenemos que ser nosotros los que construyamos porque no tenemos de dónde partir”. “Recibimos muchachos que desde que nacen están en contacto con la palabra escrita y se manejan en el mundo... realizan una lectura de totalidad, no necesitan de la letra, sí así aprenden en la vida de ahí tenemos que partir...”

D: “Hay que tratar de encontrar regularidades que nos ayuden a pensar nuestro trabajo. Pensar en la lectura de un dato para anticipar la estrategia”

Marta señala la importancia de que haya momentos que los docentes les lean a los alumnos por la función comunicativa que esto implica: el maestro que lee y escribe para, por y con los alumnos. También señala que para poder trabajar significados es bueno que en principio sea el maestro el que lea para que los alumnos se vayan apropiando de la estructura formal de los diferentes textos que después van a tener que producir. “Esta actividad les ayuda a pensar y a organizar el pensamiento”.

D comenta sobre las propuestas de producción colectiva en la que se cambia la lógica porque son los alumnos quienes les dictan a los docentes.

Marta comienza a hacer distintas recomendaciones para trabajar:

Trabajo de exploración libre. Una docente del 3er ciclo cuenta cuando hubo una donación de libros decidieron poner la caja en el aula y no dieron ninguna consigna, dejaban que los alumnos agarraran el libro que querían y lo leyeran. Remarcan el clima que se generó: “clima de silencio y concentración”.

Participar en momentos de lectura. Leer diferentes textos, cortar en diferentes momentos el relato para preguntarles a los alumnos que les pareció. “Es importante que ese corte se haga en momentos predecibles”.

Con primer ciclo trabajar con palabras referentes, como ser los nombres de cada uno.

Crear un clima de comunicación. Para que ellos puedan explicarse las cosas entre ellos mismos.

D cuenta que cuando estaban los tres ciclos juntos tenían un abecedario con las palabras que ellos utilizaban y que eso les servía para trabajar tanto en 3ro como en 1er ciclo. Cuenta que eso se perdió cuando en una de las sedes se separaron los ciclos, “estaría bueno revisar esas cosas para retomarlo”.

Marta comenta que es importante nutrir a los alumnos de palabras porque éstas van a ser sus referentes cuando quieran escribir otras palabras.

Marta remarca la importancia de darse tiempo.

Amanda: *“Todo el tiempo recuerdo la misma pregunta de todos nosotros cuando enseñamos a adultos. A mi me parece que tenemos que llegar a otra cosa”*. Dice que se puede pensar en una subdivisión dentro de cada ciclo que permita hacer pasajes diferentes a los que se hace al pasar de 1ro a 2do y de 2do a 3er ciclo.

Comenta que a ella y su equipo les dio resultado la construcción del material.

Platea la necesidad de pensar *“¿cómo damos los contenidos? ¿Cómo ordenarlos pedagógicamente para que no den tantos sobresaltos? ¿Cómo reordenar los materiales pedagógicos cuando vuelve “Fulana”?”*.

D: *“Incluso cuando pasan a 3er ciclo, que muchas veces pasan más flojos en lengua que en matemática”*.

Marta dice que en el próximo encuentro seguramente vamos a pensar sobre los demás focos.

Quedamos en mandarles el registro para que puedan completarlo, como lo hicimos con el anterior.

Nos despedimos hasta la próxima.

PRÓXIMO ENCUENTRO: VIERNES 6 DE NOVIEMBRE.

ANEXO 5

ILUSTRACIONES: ESCRITURAS DE LOS SUJETOS

Yesica, 14 años

Ejemplo de escrituras alfabéticas iniciales

YESICA

MARTA

MARIA

MARIAMELA

MARIO

MESA

MACANA

MAMARINA

YEMA

LAMOGE VE DE UMADARINA

Elías, 17 años
Ejemplo de escrituras alfabéticas iniciales

ELIAS

12
LA VARRAS AV

ANESES

II

T T

MOTO

COLETIVO

LA MUGES BENE LG TELS TELS

TELS

CAMIONE

Héctor, 23 años

Ejemplo de escrituras silábico-alfabéticas avanzadas

HECTOR

NATALIA

136

216 EPRCA

TREN

AUPO

MOTO

CAMIONE

COLECTIVO

~~LA~~

LA MUJER TREN

Reina, 31 años
Ejemplo de escrituras silábico-alfabéticas

reina

CASA

MARIPOSA

CURA-CALA

RATA

RECAO

IPAAO

MOPE PAAORECA

MOPE RECA IPAAO

Orlando, 14 años
Ejemplo de escrituras silábico-alfabéticas

ORLI

MIXA

KAINA

CAOS

ORATIAG

MIANJA

PAEA

AUMGE SA PAEA

Jonathan, 17 años
Ejemplo de escrituras silábicas

JONATHAN

ALA ANA
OAE

PA

A
TA

AIE

OEA PA

Claudia, 32 años
Ejemplo de escrituras silábicas

mamá

papá

la

a

l paa

papa

ast

am

aula

Graciela, 56 años
Ejemplo de 'laberintos de escritura'

QUALIAEA

Evoluciones

Sorosos

ALALA

AMIAAIAA

Sorosos ALALHICEMACIA

Ismael, 17 años
Ejemplo de 'laberintos de escritura'

ISMAEL

ADROBEILO

RBNEVO

ISMAEL

PASAT

BATDER

STOSATA

PHIDEATA

TOTAMT

ISATAS

PAIND

Norma, 37 años

Ejemplo de 'laberintos de escritura'

Norma Mamma

BLERE Mamma

PEMa

POALo

mma

PAPAO

PAPA - Mamma

