

Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama

Psychosocial and educational processes in the initial literacy for youth and adults: the warp and weft

Marcela Kurlat é doutora em Educação pela Universidad de Buenos Aires (UBA), docente e pesquisadora do Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA).

Contato: marcelakurlat@yahoo.com.ar

Resumen

El presente artículo sintetiza las conclusiones centrales de la tesis doctoral en educación por la Universidad de Buenos Aires: “*Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*”, en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Se presentan las categorías centrales que dan respuesta al problema de investigación: el ‘*Culto a las letras*’ y ‘*Pensar y hacer uso de la escritura*’. Las mismas han permitido elaborar reflexiones sobre la urdimbre y la trama en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, así como analizar vinculaciones posibles con procesos de construcción de demandas por más educación en esta población, lo que a su vez lleva a denunciar la deuda educativa aún vigente en la alfabetización de personas jóvenes y adultas.

Palabras clave: procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas, procesos psicogenéticos, didácticos y psicosociales.



Resumo

Este artigo sintetiza as principais conclusões da tese de doutoramento em educação pela Universidade de Buenos Aires: “*Processos psicogenéticos, psicossociais e didáticos na alfabetização inicial de jovens e adultos. Estudo de caso*”, dentro do Programa de Desenvolvimento Sociocultural e Educação Permanente: a educação de jovens e adultos para além da escola, com sede no Instituto de Investigações em Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires. Apresentam-se as principais categorias que trazem resposta ao problema em investigação: o “Culto às letras” e “Pensar e fazer uso da escrita”. Elas permitem elaborar reflexões sobre a urdidura e a trama nos processos de alfabetização inicial de jovens e adultos, bem como analisar possíveis vinculações com os processos de construção, nessa população, de demandas por mais educação. O que, por sua vez, leva a evidenciar a dívida educacional ainda vigente na alfabetização de jovens e adultos.

Palavras chave: processos de alfabetização de jovens e adultos, processos psicogenéticos, didáticos e psicossociais.

Abstract

This article summarizes the main conclusions of the doctoral thesis in education from the University of Buenos Aires: “*Psychogenic, psychosocial and educational processes in youth and adults initial literacy. Case Study*”, under the Sociocultural Development and Permanent Education Program: the education of youth and adults beyond school, Research Institute on Educational Sciences. ‘*Worship of letters*’ and ‘*Thinking and making use of writing*’ are the main categories that respond to the research. They have permitted the development of reflections on the warp and weft in the youth and adults initial literacy processes, and the analysis of possible links demanding more structured education for the population, showing the educational debt still in force regarding the literacy for youth and adults.

Keywords: youth and adults literacy processes, psychogenic, psychosocial and educational.



Introducción

A lo largo de los últimos 10 años, a través de sucesivas investigaciones¹, nos hemos abocado a intentar comprender cómo los sujetos jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial se apropian del sistema de escritura como objeto de conocimiento desde una epistemología constructivista. A partir de la evidencia empírica construida, hemos invitado a pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los conocidos en niños como primera hebra (Ferreiro y colaboradores, 1983), cuyos caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por lo que hemos denominado ‘marcas de exclusión’ y ‘marcas de enseñanza’ (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), que constituyen la segunda y tercera hebras de dicho proceso. Las marcas de exclusión dan cuenta de las marcas de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del ‘fracaso’ y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Las marcas de enseñanza, por su parte, aluden a la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura (por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a ‘juntarlas’ como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es ‘leer’). La segunda y la tercera hebra aportan a conocer quién es ese aprendiz diferente al niño, siendo fuente de nuevas preguntas: ¿cómo se vinculan estas hebras con los niveles de conceptualización sobre la escritura en personas jóvenes y adultas? ¿cómo especifican o particularizan el curso de la primera hebra tal como se da en la infancia?

Desde la perspectiva teórica adscribimos al concepto de restricción vigente en la Psicología Genética Crítica (Castorina, 2007, Castorina y otros, 2003), desde el supuesto de que la apropiación del sistema de escritura es restringida por los contextos que la enmarcan, en el sentido de posibilitar o no dicha apropiación. Postulamos como supuesto que las conceptualizaciones que jóvenes y adultos construyen sobre el sistema de escritura estarían condicionadas, por un lado, por el modo en que han vivido a lo largo de los años su analfabetismo, la concepción de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, las estrategias de lectura que

1. Hacemos referencia a las siguientes indagaciones, en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de la Dra. Sirvent:- Buitron, Cruciani, et.al., (2008) “*Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos, estudio comparativo de casos*”, subproyecto a cargo de la Prof. Amanda Toubes. Contó con subsidio del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) durante el período 2006-2008. Kurlat (2011) “*Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*”, Tesis de Maestría en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. Flora Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent). -Kurlat, (2015) “*Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*”, Tesis de Doctorado en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. María Teresa Sirvent, Codirección: Dra. Flora Perelman, Consejera de Estudios: Prof. Amanda Toubes).

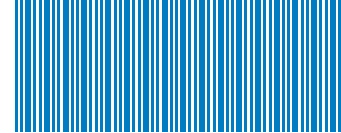


han desarrollado, el significado que le atribuyen al aprendizaje del sistema de escritura, entre otros aspectos psicosociales. Las marcas de exclusión podían ser comprendidas desde una mirada psicosocial (Sirvent y colaboradores, 2007; Llosa, 2010; Sirvent y Llosa, 2011). Por otro lado, desde las intervenciones didácticas, postulamos que la implementación de intervenciones fonetizantes podría estar obturando los procesos de apropiación del sistema que denominábamos ‘más genuinos’. Es decir, las marcas de enseñanza vistas como restricciones didácticas a desentrañar. Analizar ambos tipos de restricciones permitiría generar conocimiento fértil para la construcción de prácticas alfabetizadoras capaces de romper el círculo de exclusión en la educación de jóvenes y adultos, posibilitando el advenimiento de demandas por más y mejor educación². Nos preguntábamos: ¿cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura en la población joven y adulta con nula o escasa escolaridad? ¿qué marcas de enseñanza y de exclusión pueden reconocerse en los procesos de apropiación de la lengua escrita? ¿qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual, como restricciones a la génesis en la adquisición de la escritura?

De allí emergió con fuerza el problema de investigación de la tesis doctoral que nutre el presente artículo, que ha focalizado en las conceptualizaciones que jóvenes y adultos que participan en procesos de alfabetización inicial construyen, según restricciones didácticas y psicosociales, y que ha intentado dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las intervenciones didácticas que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial? ¿cuáles son los procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial?

La investigación ha cobrado relevancia académica ante la escasez de estudios existentes en torno a esta temática y desde esta perspectiva teórica, y ante la falta de incorporación de los resultados de la investigación científica existente en el campo de las prácticas del lenguaje al diseño y ejecución de los programas de alfabetización de jóvenes y adultos. A su vez, desde la perspectiva epistemológica ha contribuido a ampliar la producción actual dentro de la tradición de la Psicología Genética, dando cuenta de la producción intelectual que se constituye bajo ciertas condiciones didácticas y toma forma a partir de procesos psicosociales,

2. Hacemos referencia aquí a la trama construida por el programa de investigación bajo la dirección de la Dra. Sirvent (UBACyT TL 45, 1998; UBACyT F005, 2001; UBACyT F212, 2004; UBACyT F006, 2008; UBACyT 20020100100422, 2010). La existencia de una demanda individual y social es concebida no como algo dado sino como un proceso de construcción histórica individual, social y psicosocial. Las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos de sectores populares suponen un proceso complejo de construcción en el que se encuentran involucrados múltiples aprendizajes, sean o no intencionales (Sirvent, Toubes y otros, 2007). El análisis de los procesos que enmarcan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los diversos espacios de alfabetización permite ir identificando pistas acerca del crecimiento del adulto en su mirada hacia sí mismo, hacia el otro, hacia el entorno; una mirada que puede facilitar el reconocimiento de necesidades de saber o de conocer, así como de demandar por el ejercicio de sus derechos, no reconocidos hasta el momento, sobre todo por el atribuirse a sí mismos la culpabilidad de la exclusión. Ese reconocimiento de necesidades puede traducirse en la identificación de demandas por mayor y mejor educación tanto a nivel individual como fundamentalmente colectivo. En este proceso están implicadas instancias de construcción individual y social, relacionadas con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, con su expresión y con la posibilidad de transformarlas en demandas colectivas e incluso de influenciar por ellas a nivel institucional y político.



ambos restringiendo modos de conocer y de apropiarse de los objetos de conocimiento. Desde la perspectiva pedagógica, ha buscado reflexionar acerca de intervenciones didácticas fértiles, capaces de sustentar prácticas alfabetizadoras más potentes. La relevancia social del proyecto se ha centrado en la posibilidad de construir conocimiento que aportara a la reflexión sobre procesos de enseñanza basados en la perspectiva constructiva de los sujetos, en pos de vehicular una acción alfabetizadora basada en lo que los jóvenes y adultos saben sobre este particular sistema de representación, así como en las restricciones didácticas y psicosociales que condicionan este saber. Desde la vinculación con el actual programa de investigación marco³, se ha propuesto indagar los factores involucrados en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con los procesos de construcción de demandas individuales y colectivas por aprendizajes permanentes, desde un posicionamiento ideológico ligado a la alfabetización en particular y a la educación permanente en general como un derecho a lo largo de toda la vida.

La investigación ha implicado la implementación de un diseño de generación conceptual con instancias participativas (Sirvent y Rigal, 2008) para la construcción de su objeto de estudio. Se ha abordado el estudio de un único caso, acompañando durante un año y medio el proceso de aprendizaje de un hombre de 40 años dedicado a la venta de diarios, que pasó gran parte de su vida en situación de calle y que concurría a un centro de alfabetización en la Villa 31 de Retiro, Ciudad de Buenos Aires, en el marco del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires⁴. A continuación presentaremos una síntesis de las categorías centrales que dan respuesta al problema de investigación, y que han permitido elaborar reflexiones sobre la urdimbre y la trama en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas.

Del 'Culto a las letras' a 'Pensar y hacer uso de la escritura'

Postulamos dos grandes categorías que articulan dimensiones didácticas y psicosociales en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: el '*Culto a las letras*' y '*Pensar y hacer uso de la escritura*'.

La categoría '*Culto a las Letras*' remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que los estudiantes

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

4. Para más información acerca de las decisiones metodológicas adoptadas, ver: Kurlat, 2014.



demandan que se les debe enseñar. El foco está puesto en la enseñanza de todas las letras y sus sonidos correspondientes, como aspecto único y central para la apropiación del sistema de escritura, la enseñanza *'letra por letra'* desde la una *mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras*. Estas pueden ser presentadas con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva. El *'Culto a las Letras'* incide en la visión de los estudiantes como aprendices, lectores y escritores, ya que suelen quedar ubicados en el lugar del error (porque *'se comen las letras'*, les *'faltan'*, no las *'recuerdan'*, no las *'escuchan'*), lo que refuerza una *imagen negativa de sí* como proceso psicosocial. El *'Culto a las Letras'* contribuye a ingresar y a permanecer en un *'laberinto de escritura'*, dado que parece incidir en:

- la concepción del estudiante sobre qué es leer y escribir, que se limita a *'saber todas las letras de memoria'*, se vincula con la copia y la memorización,
- la visión sobre el error: no pueden *'comerse letras'*, *'confundirse letras'*, eso está *'mal'* y es *'equivocarse'*, invisibilizándose el verdadero proceso constructivo,
- la visión de uno mismo como aprendiz, desvalorizada, empobrecida, culposa por *'no saber todas las letras'*.

Las condiciones didácticas, entonces, inscriben ideas acerca de qué es leer y escribir, a veces reforzando un imaginario anterior y a la vez externo a la escuela que los estudiantes traen.

Específicamente, las siguientes intervenciones se consideran obturadoras de la apropiación del sistema, dado que inhiben procesos de avance conceptual en la apropiación de la lengua escrita como sistema de representación: la apelación a la *búsqueda de idénticos*, la *copia de un modelo sin reflexión* sobre lo que se copia; la *búsqueda de la respuesta correcta desde el punto de vista alfabético*, sin intentar conocer la lógica del sujeto que subyace a su producción o interpretación, y en este sentido, la marca del error, de lo que *'falta'* desde la convencionalidad de los textos frente a escrituras previas a un nivel de conceptualización alfabético.

En este marco, en cuanto a los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura, el *'Culto a las Letras'* obtura la posibilidad de conocer cuáles son las ideas *'más genuinas'* que los estudiantes han construido. Al mismo tiempo, en vez de promover



conflictos cognitivos que impulsen reequilibraciones sucesivas, parecen provocar la centración en conocer la forma y el sonido de las letras, inhibiendo caminos de regulación y equilibración en el sujeto que promuevan la construcción de formas más avanzadas de comprensión y apropiación del objeto de conocimiento. El '*Culto a las letras*' es una de las categorías centrales que ha permitido responder a la pregunta acerca de cuáles son las restricciones didácticas y psicosociales a la apropiación del sistema en su sentido negativo, obturador del avance conceptual.

La categoría '*Pensar y hacer uso de la escritura*', por su parte, permite nominar el proceso a través del cual se intenta romper con el '*Culto a las letras*', implementándose '*intervenciones otras*' orientadas a promover la reflexión '*en uso*' entre las relaciones oralidad-escritura, el análisis interno de los textos coordinando información textual y contextual, capturar la lógica de pensamiento del sujeto con respecto a lo que las marcas gráficas representan, tender un puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, desde prácticas de lectura y escritura reales, significativas, comunicativas, basadas en la perspectiva didáctica constructivista que posee como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje y toma como base los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura. Se han podido identificar ciertas intervenciones desde la perspectiva mencionada como potenciadoras del avance conceptual, intervenciones que ayudan a reflexionar sobre las relaciones entre oralidad y escritura y a producir escrituras más avanzadas. Sintetizando las intervenciones '*fértiles*'⁵ en procesos de escritura identificadas, podemos mencionar en la escritura por sí mismo: la anticipación de cuántas letras harán falta para escribir e interpretar la propia producción ('*¿Cuántas necesitarás para escribir?*', '*¿Cómo lo lees vos?*', '*¿Hasta ahí qué dice, qué escribiste?*', '*¿Ya dice o falta?*'), la interpretación de las propias escrituras y su revisión; el uso de palabras referentes para la escritura de nuevas palabras a partir de la pregunta: '*¿Qué parte te puede servir?*' (las palabras referentes pueden surgir de la presencia de un ambiente alfabetizador construido en el aula por el docente con textos seguros que permitan ser fuente de las nuevas escrituras, del uso de palabras que se conocen de memoria o de las proporcionadas por el docente que sabe que pueden constituirse en referencia para una nueva producción); la verbalización y escritura de palabras para comparar vínculos entre oralidad y escritura; el dar siempre información que permita comparar y agrupar una palabra que empieza como otras, reflexionando acerca del inicio sonoro y la letra correspondiente.

5. Las mismas son propias de una perspectiva didáctica constructivista que tiene como foco de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje (Castedo y Torres, 2012)



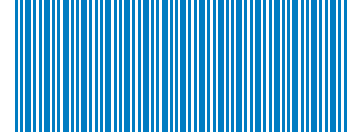
Por otro lado, las intervenciones ‘fértiles’ en procesos de lectura evidenciadas han sido: la identificación de un texto en coordinación con información verbal o contextual a partir de índices cualitativos y/o cuantitativos (dónde dice lo que se sabe que dice), el pedido de justificación desde las marcas del texto (a partir de preguntas del tipo: ‘¿Cómo te das cuenta?’, ‘¿Por qué te parece?’); la realización de anticipaciones acerca de cómo dice determinado texto y pedidos de justificación; la localización de un texto a partir de la vinculación entre la linealidad en la lectura y la linealidad en la escritura: la lectura a través del adulto para la localización de un enunciado escrito en función del orden en la emisión oral; el ingreso al universo de sentido de los textos, que permite hacerse preguntas acerca de lo que la escritura representa, atender a los índices internos de los textos en coordinación con la información verbal. Se ha evidenciado, vale mencionarlo una vez más, la importancia de la participación en prácticas de lectura y escritura con sentido real, social, comunicativo. Las intervenciones serán ‘fértiles’ si están inmersas en un contexto con significado.

El pensar y hacer uso de la escritura ilustra el concepto de restricción en sentido positivo, desde lo que posibilita, permitiendo intervenir en la apropiación de la escritura como sistema de representación, desde la lógica constructiva del sujeto.

Ahora bien, el pasaje de un modo de intervención propio del ‘Culto a las letras’ hacia otro centrado en ‘Pensar y hacer uso de la escritura’ conlleva un cambio conceptual por parte de los mismos educadores, en un proceso en el que pueden convivir las *ideas viejas* con las *nuevas* producto de un cambio progresivo en los modos de intervención; propuestas nuevas que a la vez pueden contradecir, como lo hemos ya señalado, la perspectiva de los estudiantes acerca de cómo debe enseñarles la escuela. Un verdadero ‘*laberinto de espejos*’ que condensa múltiples imágenes sobre la lectura, la escritura, la enseñanza, el aprendizaje, que puede constituir ‘*laberintos de aprendizaje y de enseñanza*’, como muchos educadores explicitan: “Hace años que vienen estas mujeres y no avanzan nada”, “Ya no sé cómo enseñarles”, “Siento mucha frustración y no estoy capacitada” (Kurlat, 2014).

La urdimbre y la trama

Proponemos entonces interpretar los procesos psicosociales y didácticos como la ‘*urdimbre y la trama*’ que da forma a los procesos de conceptualización sobre la escritura. ‘*Urdimbre*’ como



el conjunto de hilos paralelos que forman la base estructural del tejido y que, enlazados con la trama, forman la tela. Procesos psicosociales como la base que enmarca modos de conceptualizar el sistema de escritura, desde formas de concebir dicho objeto social y cultural, consideraciones acerca de cómo se aprende y cómo se enseña; procesos que condensan una imagen de sí que el sujeto ha elaborado como aprendiz, como lector y escritor. Sobre dichos procesos psicosociales se entrelazan, a partir de la demanda efectiva de una nueva chance educativa, procesos didácticos que pueden modificar, remover o reforzar las representaciones del sujeto, inhibiendo o promoviendo el cambio conceptual. Es decir, los procesos didácticos se inscriben a la vez como procesos psicosociales. Tanto el '*Culto a las letras*' como la posibilidad de '*Pensar y hacer uso de la escritura*' son fenómenos didácticos y psicosociales.

Las condiciones e intervenciones didácticas no pueden pensarse por fuera de los procesos psicosociales, dado que a su vez, se sustentan en modos de concebir el objeto de conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los propios educadores. Según cómo se den los enlaces, cómo se articulen las diversas concepciones con sus consecuentes prácticas, se produce determinada direccionalidad, determinado marco para la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. La didáctica se entrama en las concepciones y conceptualizaciones de los alfabetizandos desde las propias concepciones de los alfabetizadores, promoviendo avances o limitaciones al proceso de apropiación del sistema de escritura, desde la imagen sobre la lectura y la escritura que toda persona ha formado a lo largo de su vida, desde las imágenes que los sujetos tienen sobre sí mismos como lectores y escritores y en relación a qué creen que se necesita para aprender. En este sentido, se entrama con toda una historia de creencias tanto del educando como del educador, inscribe nuevas representaciones o refuerza ideas previas acerca de qué es leer, qué es escribir, cómo se aprende y cómo debe enseñarse en consecuencia. El cambio conceptual es promovido o limitado en función de los efectos que las condiciones e intervenciones didácticas produzcan en el aprendiz, siendo dicho impacto una construcción psicosocial: el sujeto lo asume, asimila, reconstruye, rechaza, al momento de alfabetizarse. A su vez, los procesos didácticos se sustentan en propios procesos psicosociales de los educadores, propias concepciones que pueden converger o diferir con las ideas de los estudiantes, que se ponen en juego y se 'negocian' en el espacio educativo. La enseñanza se sustenta pero a la vez tiene efectos sobre los procesos psicosociales:



puede inscribir, reforzar o transformar diversos modos de representar la lengua escrita que a su vez condicionan procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura, promoviendo u obturando el avance conceptual.

La efectivización de la demanda por más y mejor educación: romper el laberinto de espejos

Los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas están involucrados en la construcción de demandas por más educación. Asumimos que el analfabetismo es un claro signo de la desigualdad y exclusión social, íntimamente relacionado con la reproducción del nivel educativo de riesgo y la obturación de procesos reflexivos y de demandas por procesos de educación permanente (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998), lo que significa que, a menor nivel educativo alcanzado, menor adquisición de las herramientas básicas que las personas necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada, lo que se vincula con mayores posibilidades de quedar marginadas de la vida social, política y económica que caracteriza a las sociedades actuales. Asimismo, esta situación se vincula con la obturación de procesos de toma de conciencia sobre los propios derechos y la consecuente posibilidad de demandar el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, es decir, con el principio de avance acumulativo: cuanto más educación formal se alcanza más y mejor educación para toda la vida se demanda individual y socialmente (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998).

Existen en Argentina 528.349 personas de 15 años y más que nunca han ido a la escuela según el censo del año 2010, junto con más de 3.117.102 personas que no han logrado finalizar el nivel primario. El 9% de la población con NBI de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra en dicha condición, viviendo en condiciones materiales de existencia degradadas, cuyos derechos humanos son sucesivamente vulnerados, y que constituyen en su mayoría la matrícula de demanda efectiva de los espacios de terminalidad de nivel primario. Dichas condiciones de existencia parecieran ser internalizadas dejando marcas de dolor, humillación y vergüenza que contribuyen a la construcción de una imagen desvalorizada y negativa de sí, una historia de exclusión y humillación que marca modos de pensarse a uno mismo como aprendiz, como lector y escritor. Esta imagen suele evidenciarse en los centros educativos desde la visión temerosa acerca de la propia capacidad para transitar la escolaridad, la vergüenza, la desvalorización y la culpa,



negando los conocimientos y estrategias lectoras construidos en su vida cotidiana. Con frecuencia, la imagen negativa de sí es predominante y provoca un nuevo abandono de la escuela, desde la idea de que “*ese no es un mundo para mí*” y que mejor “*me quedo donde estoy*”. Las personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial parecieran constituir una ‘demanda efectiva en la cuerda floja’. El extremo de nivel educativo de riesgo favorece la frágil búsqueda de una nueva chance educativa de la que se puede ‘volver a caer’ en cualquier momento por lo endeble del camino. Se manifiesta así el ‘círculo vicioso de la exclusión’: cuantos menos conocimientos se tienen sobre el sistema de escritura, mayores son las posibilidades de que las personas dejen de concurrir a los espacios de alfabetización. La vergüenza como marca, la sensación de nulidad y la percepción de que la escuela es ‘un lugar para otros’, son constitutivos de la no continuidad en dichos espacios.

La deuda social y educativa hacia la alfabetización de personas jóvenes y adultas

Hoy en día en Argentina, los diversos programas y propuestas de alfabetización continúan centrados en métodos analíticos o sintéticos, que parten de unidades con significado (palabras o frases) que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores, o que parten de elementos sin significación para ser combinados en estructuras con significado, pudiendo ser alfabéticos, fonéticos o silábicos. Ambos ignoran que se trata de prácticas sociales del lenguaje, presentando al sistema alfabético como si fuera un código en el que cada letra representa un sonido diferente, buscando la fijación de asociaciones letra-sonido de parte del sujeto, en una actitud contemplativa, memorística, de asociación perceptiva. Este tipo de intervenciones niega las hebras de la trenza: los procesos ‘*más genuinos*’ entrelazados con las ‘*marcas de exclusión*’ y las ‘*marcas de enseñanza*’ que hemos construido en investigaciones previas; niega al sujeto que está aprendiendo a leer y escribir, niega sus caminos de escritura, sus intentos de apropiación de la lengua escrita. Como plantea Laura Devetach (2008), todo lo que uno percibió, garabateó, escuchó por distintos medios, va conformando un acervo de textos internos: “*No existen lectores sin camino y existen pocas personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan*”. Incluso aunque aún no se lea ni escriba convencionalmente, como sucede con muchas de las personas que concurren a espacios educativos de nivel primario. Incluso aunque nunca se haya tenido un adulto que



haya arrullado, contado un cuento, leído en la infancia, como es el caso de muchas personas jóvenes y adultas que se encuentran en los espacios de alfabetización.

En las sociedades letradas, estamos inmersos en la cultura escrita desde el nacimiento y hasta la muerte. Esto quiere decir que, siguiendo los criterios de continuidad, diversidad, simultaneidad de propuestas y progresión, la alfabetización se desarrolla a lo largo de todos los niveles educativos. Está condicionada 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.

Asumimos la perspectiva que sostiene que leer es comprender, construir sentido entre lo que el texto dice y lo que el lector le aporta al texto. No es decodificar la letra impresa (o en el caso de la escritura, dibujarla o tipearla correctamente) sino algo mucho más complejo y profundo: significa construir sentido. Leer hace posible la integración en una comunidad de lectores y escritores, y la apropiación paulatina de las prácticas sociales del lenguaje. Formarse como escritor, como plantea Kaufman (2007), no es 'saber las letras y sus sonidos' sino que implica apropiarse de la lengua escrita de una sociedad, conocer qué es lo que las marcas gráficas representan, participar en prácticas en las que se aprenden, simultáneamente, cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito (características de los géneros a los que pertenecen los textos que circulan socialmente, cuestiones de coherencia textual, entre otras) y el sistema de escritura (las letras, otros signos y las relaciones entre ellos). Algunos modos de leer son previos a la lectura convencional y constituyen pasos previos para ser un lector. Dejar al estudiante únicamente con la información de las letras y los sonidos, es decir, con el '*Culto a las letras*', le permite sonorizar, pero no leer ni escribir. Para construir el significado de un texto se ponen en juego variadas estrategias que van más allá del mero conocimiento de las letras y los sonidos. Se necesita interactuar con la lengua escrita, sumergirse en prácticas de lectura y escritura contextualizadas, se necesita '*Pensar la escritura y hacer uso de ella*'. Cuando una persona que se está alfabetizando afronta una escritura necesita tener más información que los sonidos de las letras para poder anticipar, inferir y poner en juego estrategias propias de un acto de lectura. Las personas en proceso de alfabetización inicial evidencian intentos de comprender qué representan esas marcas (Kurlat y Perelman,



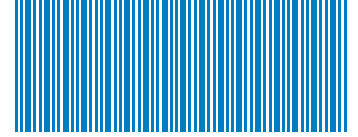
2012). Si intentamos seguir su lógica de pensamiento, recuperar lo que sí conocen, cuáles son sus estrategias lectoras, cuáles los textos de circulación social con los que interactúan en la vida cotidiana, cuáles sus ideas acerca de lo que la escritura representa y ofrecerles situaciones con sentido social y comunicativo, tal vez podamos ir encontrando el hilo de Ariadna que ayude a salir de los frecuentes laberintos, tanto de escritura como de enseñanza. La formación docente continua y especializada en el área es urgente y necesaria, para promover la formación de lectores y escritores autónomos, que puedan bucear con placer y seguridad en la cultura escrita de la sociedad en la que están inmersos, en procesos de alfabetización creciente y progresiva a lo largo de toda la vida.

Desde el campo de la investigación educativa, aún tenemos la necesidad imperiosa y la deuda de llevar adelante indagaciones didácticas que permitan poner a prueba propuestas de enseñanza tomando en cuenta las condiciones complejas, psicosociales y didácticas en las que se inscribe la alfabetización de personas jóvenes y adultas, esbozadas en el presente artículo. Pero si, hasta tanto, logramos ingresar en la lógica de pensamiento del otro y reconocemos los conocimientos que sí ya ha construido, seguramente habrá un movimiento sobre cómo concebimos al sujeto que aprende y ello promoverá un camino posible sobre cómo intervenir en consecuencia, abandonando el '*Culto a las Letras*' para abrir el mundo de las prácticas del lenguaje, el '*Pensar la escritura y hacer uso de ella*', por múltiples senderos que promuevan la reflexión sobre la escritura, en los que a leer y escribir se aprenda leyendo y escribiendo, en interacción continua y progresiva con multiplicidad de textos de circulación social. Para que, en definitiva, la alfabetización sea un momento de placer y no de dolor. Pensar la alfabetización considerando a los sujetos escritores y lectores plenos de entrada, aunque aún no sepan leer y escribir convencionalmente. Apostar a un trabajo en el que se acepte todo el proceso de construcción, desde el mismo momento en que uno percibe que el sujeto ya se está interrogando sobre el sistema. Este posicionamiento es ideológico y conceptual. Al igual que Ferreiro ha advertido siempre, no se propone un 'nuevo método de alfabetización', sino que se busca repensar prácticas alfabetizadoras a partir de la comprensión de procesos de aprendizaje de la lengua escrita en jóvenes y adultos; posibilitar la reflexión sobre aspectos facilitadores u obturadores del aprendizaje de la lectura y la escritura en los espacios de alfabetización: psicogenéticos, psicosociales y didácticos. Retomando las ideas de Solé y Teberosky (2001), la discusión desde



la perspectiva constructivista no reside en elegir entre métodos y modelos, sino que la enseñanza debe ir al encuentro de los diferentes conocimientos de los sujetos ofreciendo situaciones reales de uso del lenguaje escrito. Creemos que el '*Pensar y hacer uso de la escritura*' promueve el proceso de alfabetización en particular y de construcción de conocimientos en general como un proceso político y liberador, que reconoce el camino intelectual de los sujetos, que habilita el 'error' como necesario para el avance en la construcción conceptual, que implica la participación plena en actividades de lectura y escritura desde el inicio, que crea condiciones para la discusión y participación, que toma como punto de partida la necesidad de los sujetos en su búsqueda de aprendizaje de la lengua escrita, tendiendo puentes entre lo que ya saben y lo que aún desconocen; que favorece una distribución más democrática de los objetos de conocimiento y la posibilidad de objetivación de la realidad en la que está inmersa la población joven y adulta en proceso de alfabetización, desde una mirada crítica y potencialmente transformadora de las condiciones de desigualdad.

A lo largo de los últimos más de 30 años, sucesivas declaraciones mundiales en el marco de Programas Experimentales (PEMA, 1960), Conferencias Mundiales (Educación para Todos, 1990; CONFINTEA V, 1997; y CONFINTEA VI, 2009), han promulgado años internacionales y decenios por la Alfabetización, y han dado prioridad a la educación 'básica' de jóvenes y adultos, incluida la alfabetización. Sin embargo, las metas previstas se vuelven a reprogramar hacia el futuro una y otra vez por falta de logro. Se ha creado en Argentina en el año 2008 la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y se ha constituido la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Se continúa hablando de '*erradicación del analfabetismo*' como si fuese un mal que 'ataca' a las personas y es necesario curar y no una situación social que es consecuencia de las mismas políticas implementadas (o no implementadas) por los sucesivos gobiernos que han transitado el Estado argentino. Mientras tanto, los educadores de jóvenes y adultos continúan resolviendo en los centros educativos problemáticas sociales y asistenciales, relegando la tarea pedagógico-didáctica; luchando por sostener las sedes que los alojan provisionalmente y la continuidad de los Programas; mientras la formación docente en el área de adultos ha sido desmantelada y la desarticulación entre los discursos y la realidad 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. En este marco deberán direccionarse las políticas educativas de jóvenes y adultos, y particularmente, las orientadas a la alfabetización. Mientras las políticas públicas no tomen en cuenta la complejidad profunda de los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, estará condenada a repetir el círculo de exclusión, quedando entrapada en laberintos sin salida, inscrita en relaciones de desigualdad.

Las conclusiones del estudio doctoral constituyen el contexto de descubrimiento de una nueva investigación, ahora específicamente didáctica, focalizada en los efectos de una intervención sobre procesos de cambio conceptual en la alfabetización de personas jóvenes y adultas⁶. Una investigación que contemple y desafíe la complejidad de las restricciones didácticas y psicosociales que conlleva la apropiación de la lengua escrita en sujetos jóvenes y adultos. La identificación de '*intervenciones fértiles*' requiere de nuevas indagaciones específicamente didácticas y contextualizadas, que acompañen los propios mecanismos de asimilación de los educadores e identificar las condiciones didácticas de la propia formación que permitan instalar problemas desafiantes e intervenciones para promover un cambio conceptual y de prácticas con respecto a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, inclusive desde el análisis de la interacción sociocognitiva entre compañeros.

Lo desarrollado hasta aquí sólo muestra una punta del iceberg de la complejidad del entramado de los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas. El análisis de los procesos que enmarcan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los diversos espacios de alfabetización permite ir identificando pistas acerca del crecimiento del adulto en su mirada hacia sí mismo, hacia el otro, hacia el entorno; una mirada que puede facilitar el reconocimiento de necesidades de saber o de conocer, así como de demandar por el ejercicio de sus derechos, no reconocidos hasta el momento, sobre todo por el atribuirse a sí mismos la culpabilidad de la exclusión. Ese reconocimiento de necesidades puede traducirse en la identificación de demandas por mayor y mejor educación tanto a nivel individual como fundamentalmente colectivo. Sin embargo, la complejidad de los procesos que constituyen la urdimbre y la trama en la alfabetización de personas

6. A ello se abocará la investigación posdoctoral de Kurlat: "*Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista*", con beca CONICET 2016-2018, bajo la dirección de Sirvent y Perelman.



jóvenes y adultas dan cuenta de la facilidad de ‘caer de la cuerda floja’, o de quedar ‘atrapados en un laberinto’, interrumpiéndose los procesos de demanda por más educación. Un fenómeno que se requiere continuar profundizando para comprender cómo se negocian y transforman estas representaciones para el logro de las aspiraciones educativas y del avance acumulativo en educación, a partir de la sistematización de prácticas concretas que potencien el aprendizaje y la continuidad en los centros, a partir del registro de caminos concretos que ayuden a salir del laberinto.

REFERENCIAS

BUITRON, V.; CRUCIANI, S.; KAUFMANN (et al) Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, Año 30, N°2, p 73-94, julio-diciembre 2008.

CASTEDO, M. Y TORRES, M. Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En CUCUZZA, H. Y SPREGELBURD P. (Dir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012.

CASTORINA, J.A. Las Epistemologías Constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psykhé*, N° 12, Año 2, 2003, p 15-28.

CASTORINA, J.A., BARREIRO, A., TOSCANO, A. (et al) 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. 2007.

DEVETACH, L. *La construcción del camino lector*. Buenos Aires: Editorial Comunicarte, 2008.

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, 1083.



KAUFMAN, A.M. La reflexión sobre las prácticas alfabetizadoras. *En Enseñar lengua en la escuela primaria*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2007.

KURLAT, M. Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, Año 33, N° 2, julio-diciembre 2011, p 69-95. Disponible en: <http://goo.gl/al9JKM>.

KURLAT, M. Y PERELMAN, F. Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, N°32, 2012. Disponible en: <http://goo.gl/0673UN>.

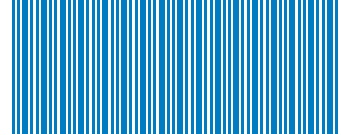
KURLAT, M. El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, Año 36, N°1, enero-junio de 2014, pp. 59-90.

KURLAT, M. La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, México, N° 37, sección Testimonios, enero-abril de 2014. Disponible en: <http://goo.gl/Edtd75>.

LLOSA, S. 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, 2010. No publicada.

SIRVENT M.T. Políticas de Ajuste y Educación Permanente: ¿quiénes demandan más educación? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila, Año I, N° 1, 1992.

SIRVENT M.T. Y LLOSA S. Jóvenes y Adultos en Situación de Riesgo Educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila; Nro. 13, 1998.



SIRVENT M.T., TOUBES A., SANTOS H., LLOSA S., LOMAGNO C. Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes. *Cuadernos de Cátedra OPFYL*; Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2007.

SIRVENT M.T Y RIGAL L. *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (libro en elaboración, 2016).

SIRVENT, M.T. Y LLOSA, S. 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, 2011. Disponible en: <http://goo.gl/fkMaAW>.

SOLÉ, I. Y TEBEROSKY, A. 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, 2001.

Recebido em: 25/04/2016

Revisto em: 22/06/2016

Aceito em: 28/05/2016

