

Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos

Ismael y sus laberintos de escritura

Este artículo da cuenta de parte de los resultados de la investigación para la Tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires: *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*, desarrollada en Buenos Aires, entre 2007 y 2011. El artículo se propone desarrollar algunos de los hallazgos principales sobre procesos de escritura posibles en los espacios de educación de personas jóvenes y adultas, a partir del análisis de uno de los casos investigados: el camino de escritura de Ismael. Se describirán aspectos de este campo educativo en Argentina que originaron la investigación, elementos clave del diseño implementado y algunos hallazgos a la luz del análisis de uno de los casos que han constituido la muestra, el cual permite generar reflexiones acerca de aspectos que podrían caracterizar los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos, como base para repensar intervenciones que consideren los procesos constructivos de los sujetos.

PALABRAS CLAVE: alfabetización, educación de adultos, educación de jóvenes, exclusión educativa, enseñanza.

Youth and Adults Literacy Processes

Ismael and his writing labyrinths

This article reports the results of the research process for the Master's Thesis in Educational Psychology from the University of Buenos Aires: *Writing system construction process in young people and adults involved early literacy space. Case study*. It was developed in Buenos Aires City, Argentina, between 2007 and 2011. The paper aims to develop some of the key findings about possible writing processes of youth and adult education spaces from the analysis of one of the cases investigated in the research: Ismael and his way of writing. Describe aspects of youth and adult education situation in Argentina that led to the research, design substantive elements implemented and some findings in the light of an analysis of cases that have constituted the sample. This analysis can generate reflections on aspects that could characterize the youth and adult literacy processes as a fundamental basis for rethinking interventions that consider the constructive processes of the subjects.

KEYWORDS: literacy, adult education, youth education, educational exclusion, teaching.

Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos

Ismael y sus laberintos de escritura

■ MARCELA KURLAT

Introducción

El presente artículo da cuenta de parte de los resultados del proceso de investigación para la Tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires: *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos.*¹ Dicho proceso se desarrolló en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, entre los años 2007 y 2011.

La investigación tuvo su génesis en una enorme preocupación por la situación de miles de personas jóvenes y adultas en nuestra región que no han podido terminar la escolaridad primaria o no han ingresado nunca a la escuela. Particularmente, la población excluida desde la infancia de la posibilidad de apropiarse de la lengua escrita y cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado.

El presente artículo se propone desarrollar algunos de los hallazgos principales sobre procesos de escritura posibles en los espacios de educación de personas jóvenes y adultas a partir del análisis de uno de los casos indagados en la investigación: el camino de escritura de Ismael. Para contextualizar el origen de la investigación, se describirán en un primer apartado aspectos de la situación de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina. En segundo lugar, se desarrollarán los elementos sustantivos del diseño implementado y luego algunos hallazgos a la luz del análisis de uno de los casos que han constituido la muestra: el caso de Ismael. Su camino de escritura permite generar reflexiones acerca de aspectos que podrían caracterizar los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos, como base fundamental para repensar intervenciones que consideren los procesos constructivos de los sujetos.

¹ El proyecto fue dirigido por la Dra. Flora Perelman y su desarrollo contó con el apoyo de una Beca de Maestría por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) durante el período 2008-2011, bajo la dirección de la Dra. María Teresa Sirvent. A su vez, se inscribe en el Subproyecto: Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de adultos. Estudio comparativo de casos, bajo la dirección de la profesora Amanda Toubes (con Subsidio CREFAL 2006-2007), constitutivo del Proyecto UBACyT marco F212 (2004-2007), también bajo la dirección de la Dra. Sirvent. El mismo se denomina Estructura de Poder, Participación Social y Educación Popular: Factores y Procesos que Dan Cuenta de la Situación de la Demanda y la Oferta de Educación de Jóvenes y Adultos en Experiencias de Distinto Grado de Formalización. Estudio de Caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados de la Tesis de Maestría han sido trabajados gracias al Programa de Estancias de Investigación del CREFAL en el período septiembre-noviembre de 2011.

La educación de personas jóvenes y adultas en Argentina

El presente apartado aborda las condiciones contextuales más amplias en las que se desarrolla la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina. Las mismas permiten dar cuenta de la problematización que ha sido nutriente del proceso de investigación. Se hará referencia a datos censales, políticas y programas de alfabetización vigentes que originaron las principales interrogantes de la investigación. También se mencionarán algunos antecedentes sustantivos para delimitar el proceso de focalización.

Datos oficiales del Informe Nacional (Argentina, Ministerio de Educación, 2008) sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas elaborado para la CONFINTEA VI denuncian que la población entre 25 y 60 años que no ha completado la educación primaria en Argentina es de 1,751,382 personas. Según datos procesados por Gentili (2011) sobre la base de la CEPAL, la tasa de analfabetismo para nuestro país en la actualidad es de 2.4%. Dadas estas cifras, el analfabetismo suele ser considerado como “problema residual”. Sin embargo, las investigaciones de Sirvent y Topasso (2007) y Sirvent, *et al.* (2009) constituyen un alerta sobre 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, 17% no ha concluido el nivel primario mientras que 33% posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario completo. Ello representa 3,486,358 personas con primaria incompleta y 7,016,613 personas que sólo han podido terminar la escuela primaria, a nivel nacional. Desde nuestra perspectiva, ello es un claro signo de desigualdad y exclusión social, íntimamente relacionado con la reproducción del nivel educativo de riesgo² y la obturación de procesos reflexivos y de demandas por procesos de educación permanente³ (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998).

Desde el plano legislativo, en el año 2006 se promulgan en el 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”. La educación de personas jóvenes y adultas se asume en los documentos como responsabilidad pública de la que debe hacerse cargo el Estado Federal, garante del derecho a la educación, con responsabilidad indelegable (Argentina. Consejo Federal de Educación, 2010).

Durante el año 2008 se crea la Dirección de EPJA y se constituye la Mesa Federal de EPJA 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

2 El concepto de nivel educativo de riesgo hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un grupo poblacional de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas por este modelo neoliberal en la economía y neoconservador en lo político. Se considera a una persona en situación de riesgo educativo si no ha podido completar la escuela secundaria (ya sea con primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta). Para más información sobre este concepto y su vinculación con los procesos de alfabetización véase Buitron, Cruciani, *et al.*, 2008.

3 En investigaciones previas de la Dra. Sirvent (UBACyT TL45, F005, F212) se ha trabajado la perspectiva del hecho educativo como Educación Permanente: la educación como derecho a lo largo de toda la vida. 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.

y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, se elabora en los años sucesivos una serie de documentos base, orientados a discutir la política educativa y curricular del área, que 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 (Argentina. Consejo Federal de Educación, 2009, 2010). Se menciona la necesidad “imperiosa” de la formación de educadores de la EPJA que debe ser atendida en forma prioritaria.

Ahora bien, nuestras investigaciones⁴ en el área dan cuenta del abismo existente entre las promulgaciones y la realidad de las prácticas. La educación de jóvenes y adultos en nuestro país suele estar atravesada por condiciones socioeconómicas de pobreza, exclusión y marginalidad. Algunas de las problemáticas identificadas en trabajos previos son:⁵ la situación de múltiples pobreza⁶ que sufren los participantes de la educación de personas jóvenes y adultas, que se impone con frecuencia sobre aspectos pedagógico-didácticos; la tarea de enseñar es frecuentemente relegada por la urgencia de atender a las problemáticas sociales, asistenciales, económicas; las políticas públicas que regulan el área de la educación de jóvenes y adultos están caracterizadas por ofertas y programas desarticulados, la ausencia de espacios de participación real de los educadores y de las personas jóvenes y adultas en la definición de esas políticas y la falta de acciones sociales integrales y universales desde la perspectiva de derechos humanos. Hay una 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 producción y difusión de conocimientos acerca de las características de los aprendizajes de jóvenes y adultos es escasa; hay una 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 gubernamentales ya citados se menciona la importancia de recuperar los conocimientos que las personas jóvenes y adultas poseen por desenvolverse en una sociedad letrada desde hace años, observamos que los modos de enseñanza en el aula suelen ignorar dicha experiencia y se implementan intervenciones de asociación fonema-grafema, que promueven el descifrado, la memorización, la copia de modelos, lo cual brinda escasas oportunidades de escritura autónoma por parte de los sujetos y de puesta en acto de sus conocimientos (Buitron, *et al.*, 2008). 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 de

4 Hago 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 este Programa véase Sirvent, Toubes y Santos, 2009.

5 Proyecto UBANEX “Problemas y necesidades en la formación de educadores de jóvenes y adultos” aprobado por Resolución (CD) N° 2450, año 2011. Dirección: profesoras Amanda Toubes e Hilda Santos.

6 El concepto de múltiples pobreza es una reinterpretación de la noción misma de pobreza, a la luz de una concepción integral de las necesidades humanas. Las múltiples pobreza no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, tales como trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una compleja realidad de pobreza (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como la participación, la creación, la reflexión y recreación, entre otras. Para más información véase Sirvent, M. T., 1999a.

que no es necesaria una formación específica para los educadores (dado que sólo se requieren “voluntarios”), para promover la construcción del sistema de escritura: el programa de alfabetización cubano Yo Sí Puedo⁷ y el Programa Nacional Encuentro, Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos⁸ son ejemplos de ello. Esta situación trae como consecuencia la reproducción del círculo de exclusión en los espacios educativos orientados a dicha población: nuestras evidencias van dando cuenta de que los primeros que abandonan son los que menos saben (Buitron, *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 las personas jóvenes y adultas aprenden a leer y escribir, qué representa el sistema de escritura para ellas 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 que se asienten en los procesos constructivos de los sujetos.

Investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro y varios (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, *et al.*, 1983; Ferreiro, 1994; Vernon, 1991, 1997, 2004; Quinteros, 1997; Molinari, 2007; Grunfeld y Siro, 1997; Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008), 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. Las 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, en las que se considera a la escritura como un código o una técnica de transcripción. El desconocimiento de los educadores del proceso de aprendizaje de este sistema por parte de los sujetos y de las prácticas vinculadas a la cultura escrita es un factor de fracaso escolar. Y en las escuelas de personas jóvenes y adultas, como afirmamos más arriba, frecuentemente se repite el círculo de deserción.

En este marco, se consideró fundamental un análisis que permitiera conocer cómo las personas jóvenes y adultas que están asistiendo a espacios educativos se apropian de este objeto de conocimiento, lo que nos daría la pauta para imaginar una acción educativa que pueda tomar como punto de partida lo que ellas saben para seguir construyendo su saber. Investigaciones realizadas por Ferreiro y colaboradores en el año 1983 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 y que tomaran en consideración los hallazgos posteriores sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura en niños. Por tanto, la investigación que aquí se presenta se ha orientado a conocer cómo los sujetos jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización

⁷ El programa “Yo, sí puedo” ha sido creado por la Cátedra de personas jóvenes y adultas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), dependiente del Ministerio de Educación de la República de Cuba, con sede en La Habana. Llega a nuestro país a través de UMMEP en el año 2003 y se difunde en diversos organismos sociales.

⁸ Dicho programa se implementa desde el año 2004 desde el Ministerio de Educación en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

inicial se apropian de este objeto de conocimiento, 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, y generar conocimiento acerca de su especificidad. Aunque en el presente artículo sólo se abordará el análisis de uno de los casos seleccionados, me parece necesario describir los aspectos sustantivos del diseño implementado que han guiado dicho análisis.

Aspectos sustantivos del diseño de investigación implementado

A partir de la situación problemática detallada anteriormente, el objeto de investigación se ha focalizado en las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial. El problema de investigación se constituyó a partir de las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen personas jóvenes y adultas 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)?⁹ ¿Hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con las encontradas en personas adultas no alfabetizadas (Ferreiro, *et al.*, 1983)? ¿Cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas?

En consonancia con las preguntas, los objetivos de generación de conocimiento de la tesis han sido: a) indagar las conceptualizaciones que personas jóvenes y adultas que participan en espacios de alfabetización inicial construyen sobre el sistema de escritura y b) observar si la progresión en las conceptualizaciones de los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979) se encuentra en personas jóvenes y adultas que participan en espacios de alfabetización inicial, y qué otras formas singulares aparecen. 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 personas jóvenes y adultas que tomen como punto de partida dicho modo de construcción, y d) compartir con docentes los resultados alcanzados para pensar estrategias de intervención que respeten los procesos constructivos de las personas jóvenes y adultas en relación al sistema de escritura.¹⁰

Los antecedentes recabados para la construcción del objeto de investigación dan cuenta de la relevancia social y académica del propósito del estudio: el escaso número de investigaciones sobre la temática (Pascual, 2011: 45); 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 reali-

⁹ Al respecto, realicé una supervisión con Diana Grunfeld en 2011, comparando algunas entrevistas en el marco de mi tesis (que parecían ser modos originales de respuesta en personas jóvenes y adultas), con datos de su tesis de maestría en curso focalizada en niños titulada "La palabra escrita y la palabra oral al final de la Sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas". Universidad Nacional de La Plata. A partir de dicha comparación pudimos observar que modos de respuesta similares se daban en ambas poblaciones.

¹⁰ Dados los límites del presente artículo, sólo se abordará parte del análisis correspondiente a los propósitos de generación de conocimiento a partir de uno de los casos seleccionados. Las acciones vinculadas a los objetivos de transformación serán retomadas en futuros trabajos.

dades de los actores que en ellas participan (Torres, 2008); la escasa atención a los aspectos pedagógicos en las investigaciones que se llevan a cabo en el área de la educación de personas jóvenes y adultas, la desestimación de los conocimientos que los sujetos ya poseen en las propuestas de alfabetización vigentes (Belanger y Federigui, 2004; Torres, 2008). En la presente investigación, los antecedentes que constituyen las indagaciones psicogenéticas previas han cobrado 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 apropian en forma sucesiva del sistema de escritura, reconstruyendo esquemas previos en la interacción social con dicho objeto de conocimiento, las personas jóvenes y adultas también deberían hacer jugar sus procesos constructivos en los procesos de alfabetización.

-Vencer la visión simplista que supone que las personas jóvenes y adultas con baja o nula escolaridad son ignorantes de este dominio específico –y que es claramente rebatido por las investigaciones de Kalman (2004), Lorenzatti (2009) y Ferreiro (1983)–. 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.

-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).

-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 en el que se desconocen los conocimientos de los sujetos, que se define externamente, sin preguntarse cómo conceptualiza la persona en proceso de alfabetización el sistema de escritura socialmente constituido.

-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.

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 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 fueron las entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación clínico crítica (Castorina y Lenzi, 2000), observaciones de los espacios educativos y sesiones de retroalimentación. Se utilizaron situaciones de entrevista análogas a las creadas por Ferreiro, reajustadas al código lingüístico del universo de estudio. Se realizó un trabajo de adecuación de los protocolos elaborados por Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez Palacio (1982), Ferreiro y otros (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.¹¹ Más allá de los ajustes vinculados al tipo de población que constituyó la muestra, la naturaleza y el carácter de este tipo de instrumento de indagación empírica intentaron ser respetados en su totalidad. Las tareas seleccionadas para acercarnos a la lógica de producción de escrituras por parte de los sujetos en las entrevistas han sido las siguientes:¹²

- a) La escritura y análisis de las partes del nombre propio. Dicha tarea busca 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 con sus propios nombres. Esta situación se indagó en investigaciones psicogenéticas anteriores (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, *et al.*, 1983; Vernon, 1991 y Grunfeld y Siro, 1997).
- b) La producción de escrituras. Esta tarea permite explorar los distintos niveles de conceptualización que poseen los sujetos a partir de los niveles construidos por Ferreiro y colaboradores en investigaciones que tenemos como antecedente (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1994; Vernon, 1991, 1997, 2004; Quinteros, 1997; Molinari, 2007; Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008).¹³ ¿Qué representa la escritura para los sujetos entrevistados? ¿Cómo interpretan sus propias producciones? ¿Qué valores le atribuyen a las grafías que realizan? Hemos intentado, a partir de estas preguntas, adentrarnos en el pensamiento de los sujetos, siguiendo sus procedimientos y verbalizaciones.

El universo del proyecto lo conformaron personas jóvenes y adultas que concurrían a espacios de alfabetización con distinto grado de formalización:¹⁴ escuelas primarias de adultos, centros educativos de nivel primario, programas de alfabetización (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 en espacios de alfabetización de organizaciones sociales. La selección de casos se realizó en función de criterios intencionales y teóricos: las entrevistas se hicieron a jóvenes y adultos que aún no habían adquirido un nivel alfabético avanzado de escritura, lo que se detectó 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

¹¹ Las primeras entrevistas clínicas se realizaron 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, subsidiado por el CREFAL bajo el Programa de Apoyo a la Investigación (2006-2007). Todas las entrevistas clínicas se realizaron con la Lic. Valeria Buitron. Los criterios de selección de las tareas de la entrevista tuvieron que ver con retomar las situaciones que nos permitieran la construcción de datos que respondieran a nuestro problema de investigación. Se realizaron ajustes tras las primeras tomas en función de situaciones de angustia o inhibición de parte de los sujetos entrevistados. Para más información, véase Buitron, V., Cruciani, S. y Kurlat, M., 2009.

¹² Se describen aquí las dos tareas seleccionadas para la construcción de los datos específicos de la Tesis de Maestría. La descripción del resto de las tareas no incluidas aquí puede verse en Buitron, Cruciani, *et al.*, 2008.

¹³ Sobre este planteamiento se consideran los datos registrados en mi tesis como resultado de las entrevistas realizadas y que aludimos en la nota 9.

¹⁴ En investigaciones previas de la Dra. Sirvent (1999b) 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 remplazo 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.

años. 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 investigadoras. En cada entrevista, una investigadora era la responsable de llevar adelante el diálogo y otra el registro. Todas las entrevistas se grabaron y luego se desgrabaron, se completó la información no verbal con los datos del registro. La transcripción de los registros se realizó en dos columnas, una orientada a las intervenciones de la entrevistadora y la otra a las respuestas y producciones de los sujetos.

Dados los límites del presente artículo, no podremos dar cuenta de la totalidad de los análisis realizados. Desarrollaremos el proceso de escritura de Ismael, para dar cuenta de parte de la evidencia empírica que nos permite comenzar a caracterizar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como caminos posibles que pueden encontrarse en los espacios educativos.

Ismael: un camino de escritura posible

Al momento de realizar la entrevista, Ismael, de 17 años, llevaba una semana preso en un Instituto de Menores, acusado de robo, ya era la cuarta vez en el año que lo privaban de su libertad. Participaba ahí en el Centro Educativo de Nivel Primario, única oportunidad efectiva, por el momento, de concurrencia a un espacio educativo. De niño, pudo cursar hasta segundo grado de la escuela primaria, como él nos contó al comenzar la entrevista. Ismael aceptó realizar la misma riéndose y aclarando: “pero no sé leer y escribir”. Nos contó que solía pasar mucho tiempo en la calle, especialmente en las estaciones de trenes. Por su interacción social cotidiana, y porque los procesos sistemáticos de alfabetización se han dado en forma muy fragmentada, podemos suponer que posee numerosos conocimientos sobre la lengua escrita. Invitamos al lector a acompañar algunos tramos de sus caminos de escritura. Se presentarán sus respuestas frente a las dos tareas de escritura ya mencionadas: la escritura del nombre propio y análisis de sus partes, y la producción de escrituras por sí mismo. Recordemos que a partir de la situación del nombre propio se trata de observar cuál es la idea que los sujetos 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. Los tipos de respuesta más avanzados logran establecer una correspondencia convencional entre las partes sonoras y las partes gráficas, mientras que en las menos avanzadas hay una indiferenciación del todo y las partes, es decir, la palabra no es susceptible aún de ser recortada (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vernon, 1997). En niveles intermedios de respuesta, si bien hay un 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; el sujeto puede hacer corresponder una incompletud oral a una incompletud gráfica, aunque no es capaz todavía de tomar en cuenta el orden o la longitud de los trozos sonoros y escritos. Veamos a continuación cómo procede Ismael.

Ismael sabe escribir su nombre de modo convencional y su apellido con la omisión de la última vocal.¹⁵ Muestra que la composición lineal de las partes del significante no es tomada en cuenta en forma sistemática aún. Desde las investigaciones psicogenéticas realizadas con niños, Ismael expresaría un tipo de respuesta a la que Vernon (1991, 1997) ha identificado como “comienzo de

¹⁵ Para resguardar su anonimato, no transcribiremos su apellido en el presente artículo.

correspondencia entre una parte de la palabra escrita y una parte sonora, pero con oscilaciones entre el recorte y no recorte de la palabra”. Y en palabras de Grunfeld y Siro (1997), “alternancia entre emisiones completas e incompletas”. Veamos por qué. Al proceder al análisis de las partes de su nombre, realiza lo siguiente:¹⁶

<p>Ismael (17 años)</p> <p style="font-size: 1.5em; font-family: cursive;">ISMAEL</p>	
–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’ (apellido)
–¿Acá dice ‘Ismael XXX’? (IS//)	
	–Sí.
–¿Y si hacemos así? (ISMA//) ¿Dice otra cosa, dice lo mismo?	
	–‘I’... ‘i’... ‘i’ con la ‘ese’: ‘i’... ‘ma’... ‘el’. ‘Ismael’.
–¿Hasta acá qué dice? (ISMA//)	
	–‘I’... ‘el’.
–¿Y si hacemos así? (//EL) ¿Ahí, ya dice ‘Ismael’ o dice otra cosa?	
	–No. ‘I’... ‘ael’.
–¿Qué dice?	
	–‘I’... ‘ael’. La ‘i’ y la ‘e’.
–¿Dónde es que dice ‘Ismael’?	
	–‘Is, mael’ (señala /ISMAEL/. Después de señalar toda la palabra, intenta 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...’ò’... la ‘be’ larga... La ‘be’ con la ‘i’... no, con la ‘o’... ¿estoy perdido! ‘e’... ‘i’... ‘el’... la... No.

¹⁶ Las barras (//) indican el fragmento de escritura que se omitió.

En un principio Ismael no logra establecer recortes de la palabra, afirmando que en el fragmento inicial dice su nombre y apellido. Luego avanza hacia recortes de la palabra, pero su respuesta se entrelaza con intentos de decodificación de lo escrito. Recurre a un cambio fonético¹⁷ 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 atiende 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 recurre al descifrado, perdiendo totalmente el texto de referencia y explicitando que se encuentra perdido.

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:

<p>–De tu nombre... Vos nos habías dicho que hasta acá decía... (IS//)</p>	
	<p>–‘Isma’.</p>
<p>–¿Y acá? (ISMA//)</p>	
	<p>–‘Ismael’. ¿Listo, voy bajando?</p>

En esta última interpretación su respuesta es más avanzada, ya que establece una correspondencia entre una parte de la palabra escrita y una parte sonora de la misma tomando en cuenta la composición lineal de las partes del significante: a un trozo visible le adjudica un trozo sonoro, y al aumentar los fragmentos de la cadena gráfica completa la enunciación de su nombre.


Se observa una falta de sistematicidad en las sucesivas respuestas de Ismael. Oscila entre el recorte y no recorte de la palabra. En un principio enuncia su nombre completo o su nombre y apellido en las partes. 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. Lo mismo sucede con ISMA//: “I... ‘i’... ‘i’ con la ‘ese’: ‘i’... ‘ma’... ‘el’. ‘Ismael’.” Su respuesta final recupera el fragmento sonoro inicial convencional de su nombre (‘Isma’ para el primer fragmento gráfico /IS/), aunque luego vuelve a adjudicar el nombre completo a la incompletud gráfica /ISMA/.¹⁸

Continuemos ahora conociendo sus procesos de escritura. Frente a la invitación a escribir lo que quisiera, Ismael elige algunas de las estaciones del recorrido que habitualmente hacía en el tren, en la Ciudad de Buenos Aires: Retiro, Belgrano R, entre otras. Veamos algunos de sus procedimientos de escritura.¹⁹ Para escribir ‘Retiro’ verbaliza el nombre de la letra inicial, realiza una escritura continua, produciendo una cadena gráfica de seis letras, en la que la inicial y la final son pertinentes:

¹⁷ Este concepto da cuenta de un cambio en la sonoridad original de su nombre para dar cuenta de la transformación (Vernon, 1997), aunque aún no pueda interpretar las partes de modo convencional.


¹⁸ Se puede inferir también que para entonces ya estaba cansado, preguntando si podía bajar al patio a reunirse con el resto del grupo, por lo que esta última respuesta podría ser de compromiso.

¹⁹ Dados los límites del presente artículo, se han seleccionado algunas de sus escrituras a modo de ejemplo.

Ismael, 17 años	
(Para la escritura de 'Retiro')	
	-La 'erre'... ¿no? re... ti... ésta, ¿no? (señala la letra /R/) (Escribe /RBNaVO/)
-Las que a vos te parezcan. Como vos lo sepas...	
	-Reti... listo.
-¿Ahí qué dice? Mostrános...	
	-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!
-¿Ajá?	
	-La 've' corta, la 'u' y la 'o'.
-¿Y cómo dice? Mostrános...	
	-¡No lo sé leer!
-¿Pero ahí qué quisiste escribir?	
	-'Retiro', pero no la sé escribir.

Ismael recuerda que 'Retiro' comienza con la letra /R/ y la escribe convencionalmente en imprenta mayúscula. Luego agrega cinco letras más, todas en imprenta mayúscula, menos la letra /a/ para la que utiliza minúscula. El pedido de interpretación de sus propias escrituras apela a capturar sus ideas acerca de lo que las mismas representan. Pero frente a dicha solicitud de interpretación, Ismael 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 palabra: elige escribir 'Belgrano R'. También conoce la letra inicial y coloca la letra pertinente, vuelve a recurrir a la verbalización, sonorizando por segmentos silábicos para encontrar las letras pertinentes:

(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.

Verbaliza 'be' y escribe la letra /B/ y tras enunciar 'gra', reconoce el núcleo vocálico y escribe la letra /A/. Hasta aquí parecería estar utilizando una hipótesis silábica estricta. 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'. Aquí realiza algo diferente a lo producido hasta el momento: coloca dos letras para una sílaba directa simple. Veremos más adelante que esta resolución podría tener que ver con un aprendizaje escolar. Vuelve a enunciar la palabra en voz alta, se centra en el sonido silábico final 'e-rre',²⁰ 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 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".

²⁰ La estación 'Belgrano R.' concluye con la letra /R/, la cual Ismael analiza oralmente en forma silábica 'e...rre'.

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 en función de lo que quiere escribir. Cuando su posición es la de escritor, verbaliza la palabra por fragmentos silábicos e intenta reconocer las letras pertinentes que luego escribe. Y cuando su posición es la de lector de sus propias escrituras, recurre a la decodificación. Recordemos que Ismael suele pasar mucho tiempo en la calle y está familiarizado con los nombres de las estaciones de trenes y las prácticas vinculadas al uso de dicho sistema de transporte. Seguramente conoce muchas de sus formas gráficas de memoria. Pero en la entrevista predomina una respuesta de tipo escolar, que intenta identificar las letras y “juntarlas” para formar los sonidos pertinentes, en forma de descifrado.

Hasta aquí hemos compartido ejemplos de producciones de escrituras elegidas por él. Veamos qué sucede frente al dictado de palabras de parte de la entrevistadora. Al dictarle la palabra “isla” para ver qué relaciones podía establecer con el inicio sonoro de su nombre, Ismael identifica rápidamente la letra /I/ como pertinente al inicio sonoro de la palabra, realizando una denominación por referente (*‘i’ de “indio”*). La escribe y luego también reconoce la letra /A/ como sonido final de la palabra, centrándose en los núcleos vocálicos:

<p>(Para la escritura de ‘isla’)</p> 	
	<p>–La ‘i’... de ‘indio’, ¿no? (Escribe /I/)</p> <p>–La ‘i’ de ‘indio’: is... la, isla... ‘i’... La ‘i’ de ‘indio’ con la ‘a’: isla.</p> <p>(Escribe /A/. Queda /IA/)</p>


Una vez más muestra facilidad para reconocer los valores grafofónicos de los extremos. Podría haberse conformado con la escritura /IA/ desde una hipótesis silábica estricta (en la que cada letra representaría la sílaba). Pero Ismael no está satisfecho, para él todavía no está completa, seguramente por estar jugando la hipótesis de cantidad (dos letras solas no son suficientes para que “pueda decir”):

–¿Hasta ahí ya dice ‘isla’?	
	–No. Isla... la ‘de’, ¿no? ¿sí, no? La ‘de’ de ‘dedo’ con la ‘a’, otra ‘a’, ¿no?
–¿Otra ‘a’?	

	<p>–Sí. No. La ‘i’. Otra ‘i’... con la ‘a’... isla... isla... la ‘a’.</p> <p>(Agrega otra /IA/, le queda /IAIA/)</p> <p>–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)</p> <p>–La ‘i’ con la ‘a’: ‘la’... no sé lo que dice! (se ríe)</p> <p>¿Dice ‘isla’ o me estoy equivocando yo?</p>
–¿A vos qué te parece?	
	<p>–No sé, yo estoy pensando así, pero no sé leerlo, no lo puedo leer. Isla... (mira lo que escribió)</p>
–Mostrános vos cómo te parece que dice ‘isla’ ahí...	
	<p>–No sé. Está la ‘i’, otra ‘i’ con la ‘a’ y... ‘ta’.</p> <p>(Agrega /T/, le queda /IAIAT/)</p> <p>–La ‘te’ con la ‘a’ y la ‘i’, está la ‘a’ y la ‘i’: ‘la’.</p> <p>¿O me faltaba otra ‘a’?</p> <p>(Agrega otra /A/ y le queda /IAIATA/)</p>
–¿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!	
	<p>(Risas)</p> <p>–¿Vos decís que faltará otra ‘a’?</p>
–¿Vos qué decís?	
	–¡Yo digo que no!
–‘Isla’...	
	<p>–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...</p>
–¿Ahí? ¿Ya está?	
	<p>(Transforma la segunda /I/ en una /E/, y le queda /IAEATA/)</p> <p>–Sí.</p>

Frente a la dificultad de identificar las letras faltantes aunque para él /IA/ no esté “completa”, Ismael menciona algunas letras posibles, recurriendo al repertorio que conoce (*‘de’ de ‘dedo’, otra ‘a’, otra ‘i’, la ‘e’*) e incluye nuevamente las letras correspondientes a los núcleos vocálicos, tal vez desde una rescritura silábica sucesiva. Agrega letras que parecerían cumplir la función de relleno gráfico²¹ (Quinteros, 1997), preguntándose por su pertinencia y volviendo a recurrir a las letras de su repertorio: *“la ‘te’, 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 mostrarse 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:


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

²¹ Este concepto hace referencia a la incorporación de letras a una escritura marcando una “presencia faltante” y no por su valor sonoro. En este caso, podría vincularse con la hipótesis de cantidad.

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’, conocimiento que pone en juego en forma reiterada para la escritura de distintas palabras, como hemos visto en la escritura de la sílaba ‘no’ en “Belgrano R”.

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/. 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:²² *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 resolver el conflicto, dando por finalizada la escritura, bastante satisfecho.

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 ante el conflicto que le genera la hipótesis de cantidad:

	
(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)

²² Este concepto hace referencia a la idea de que las letras dentro de la cadena gráfica deben ser diferentes para poder “decir algo”.

-¿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 las que conoce (nombrando algunas en forma verbal pero cuya forma gráfica no es pertinente), y luego le resulta imposible interpretar la propia producción, “se pierde” en la decodificación y abandona la tarea.

Estos ejemplos dan cuenta de un tipo de escritura que podría ubicarse en un nivel silábico inicial: en este período se empieza a establecer correspondencia entre partes de la escritura y partes de sonoridad, ingresando en una etapa fonetizante de la escritura, tomando la sílaba como referencia (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Vernon, 1991). Su modo de interpretar las partes del nombre propio suele encontrarse en niños que están en período de transición entre un nivel presilábico y silábico, o silábico inicial (Vernon, 1997). Las escrituras silábicas iniciales implican primeros intentos de escritura asignando a cada grafía un valor silábico, aunque coexisten aún con escrituras que no responden a este principio. Este momento implica una etapa de transición hacia hipótesis silábicas estrictas. Ismael pareciera realizar escrituras silábicas a las que les agrega luego letras en forma de relleno al jugar la hipótesis de cantidad, tal como realizan muchos niños en este nivel de conceptualización.

Pero vemos que en el proceso de apropiación del sistema de escritura que evidencia Ismael, su conceptualización se ve restringida por lo que hemos denominado “marcas de enseñanza”, es decir, formas escolares que ha aprendido y a las que recurre para producir e interpretar y que no suelen encontrarse en las respuestas dadas por los niños. Una de ellas es su apelación a que necesita dos letras para formar un sonido silábico: “la te con la o: to”, “la pe con la a: pa”. Hemos denominado a este tipo de respuesta “recitado escolar”. Ismael utiliza este “recurso” a lo largo de la entrevista, pero éste no le ayuda a avanzar en la escritura ni en la interpretación de lo escrito, sino que muchas veces lo usa como comodín (Quinteros, 1997): es lo que sabe y recurre a dicho recitado para intentar producir sus escrituras, para tratar de encontrar desesperadamente “sus letras” o para leer lo que ha escrito.

Otra de las marcas de la escuela que evidencian sus respuestas es la “lectura como descifrado”: llamamos 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. Ismael parece leer como le enseñaron que se lee: juntar una letra con otra. Hay una distancia entre el momento de la escritura y el momento de la lectura. Cuando lee siempre realiza un procedimiento que parece ser escolar: intenta identificar las letras correspondientes, lo que no lo ayuda a construir sentido acerca de lo que quiere escribir o ha escrito. A pesar de que por momentos pareciera escribir desde hipótesis silábicas estrictas, su modo de lectura letra por letra limita sus posibilidades de interpretarlas.

También Ismael recurre al uso de lo que hemos denominado “palabras clisé”. Éstas hacen referencia a las palabras que forman parte del folclor escolar, y que generalmente se han usado como palabras generadoras: mamá, papá, auto, elefante, indio, oso, uva. Los sujetos entrevistados retoman muchas de ellas, 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. En las verbalizaciones de Ismael 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.

Pero, ¿por qué decimos que son marcas de enseñanza? Justamente, porque hemos identificado a partir de nuestras observaciones que estas modalidades de verbalización son intervenciones propias del docente que coordina el espacio de alfabetización. Veamos algunos ejemplos de articulaciones y comparaciones entre los modos de producción de escrituras de Ismael en la entrevista clínica y en el aula, centrando la mirada en el tipo de intervenciones que se realizan sobre la lengua escrita. Podemos establecer ciertas vinculaciones entre lo que allí realiza, en función del tipo de consignas que le propone la docente, cómo se promueve su escritura, cómo se corrigen sus producciones, y la modalidad de escritura que asume Ismael en la entrevista.

Ismael en el aula

He aquí algunos fragmentos significativos de lo que sucede en el aula:

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 Mirrrrrta.

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, Bbbbbb-bu...

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'. Buuuuuuu... 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 'eeeeeeee', con las 'tres patitas' (se la dibuja y él la copia). Buennnnnnnos, buennnnnnnnn....

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, aaaaaa...

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). Aiiiiiiii...

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', 'grrrr', ¿cuál va?

I: La 'ese'.

D: La 'ge', de 'gato'. Esta, 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'... Estas, 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 escribe en una hoja la letra correcta para que Ismael la copie 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": "Escuchá cómo digo: 'maaaan'. Esta es la 'a', esta la 'e', esta la 'i', esta la 'o' y esta la 'u' ... Tenés que repetir y repetir, así las aprendés". 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. En las intervenciones de la docente aparece el descifrado, el juntar una letra con otra para formar el sonido silábico y el recurrir a las claves gráficas de las que en la entrevista intenta apoyarse Ismael ('la del puntito', 'la de rayitas').

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 consonante-vocal (CV).

Primero escribe /MATE/

D: *¿Qué dice acá? La 'eme' y la 'a'...*

I: 'sa'.

D: *No, la 'emmmme' y la 'á': 'ma'.*

I: 'ma'.

D: *y la 'te' y la 'é'... '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 'ó': 'no'.*

I: 'no'.

D: *ahora hay que unir. ¿Qué decía acá? (/MA/)*

I: *no me acuerdo.*

D: 'ma'... 'no'.

I: 'malo'.

D: 'mav...' '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, 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 se concibe como “unir una letra con otra” (lo que la misma docente 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”. 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 un modelo más para que él copie.

Veamos un último ejemplo:

Ismael está realizando otra actividad de la revista *Primer ciclo para docentes*. 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 /P/)

D: ‘paaaa’

I: la ‘a’ (escribe /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! (Ismael escribe /B/)

‘Boooo’

I: la ‘o’ (escribe /O/)

D: ‘sssss’

I: la ‘ese’ (escribe /S/)

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. 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'". Su visión de sí mismo como aprendiz y como lector y escritor está absolutamente desvalorizada. Como ya se ha mencionado, 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. Su vida transcurre en la "Ciudad Letrada", al decir de Rama (1998). Posee conocimientos acerca de la lengua escrita aunque no sea consciente de ellos. Pero también sabemos que Ismael forma parte de los "marginados educativos" (Rodríguez, 1997), los considerados "fracasados", integrante de los "sectores populares" (Brusilovsky, 2006) fruto de procesos de desigualdad educativa (Belanger y Federigui, 2004). Y la desigualdad educativa deja huellas. Hablamos de "marcas de exclusión" para dar cuenta de fragmentos de la historia escolar de la infancia, vivencias de "fracaso escolar", de situaciones familiares difíciles, de conflictos con la ley penal; marcas que podrían estar condicionando los modos de aprender en la actualidad. Hacemos referencia a la exclusión escolar que no puede despegarse de la exclusión social. Todo ello entrelazado en los procesos de alfabetización en esta población, como Ismael muy claramente evidencia.

Conclusiones: un ejemplo de "laberintos de escritura"

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 las escrituras que conoce, algunas letras con sus valores grafofónicos, 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 escrituras. Ya sabe que las letras representan sonidos, pero aún no conoce cuáles son todas ellas ni qué sonidos representa la mayoría de ellas. Sabe que generalmente dos letras se juntan para formar un sonido silábico, pero a su vez piensa que 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 trata de colocar otras cuyos valores no son pertinentes. Es consciente muchas veces de que no logra escribir lo que desea, 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 le ayuda a otorgar sentido a las grafías que elabora ni a interpretar sus propias producciones. Ismael ha aprendido que debe buscar juntar una letra con otra para formar un sonido silábico, pero hemos observado a partir de sus producciones que dicho procedimiento está muchas veces vacío de sentido porque se aleja de sus posibilidades conceptuales, es una estrategia estereotipada que no lo conduce a resultados cercanos a lo convencional, no le permite seguir reflexionando sobre qué están representando las marcas que elige escribir. Podemos preguntarnos, a partir de los fragmentos de clase descritos: ¿a qué sujeto se está contribuyendo a formar? ¿A qué lector y escritor? Sus conocimientos no son retomados en el aula como motor de nuevas reestructuraciones que puedan promover el avance conceptual.

Como mencionamos al describir el diseño de investigación, sosteníamos como principio la necesidad de vencer la visión simplista que supone que las personas jóvenes y adultas con baja o nula escolaridad son “analfabetas puras”. Ismael es un caso más que evidencia que tal analfabetismo no existe: las personas jóvenes y adultas en nuestras sociedades, aunque no hayan ido nunca a la escuela o hayan ido por un tiempo breve, poseen ideas, hipótesis, conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, aunque no sean conscientes de ellas o no las consideren como conocimientos. Y ello debe ponerse en juego en los espacios de alfabetización de jóvenes y adultos para promover la reflexión, la producción y la valoración de los sujetos como aprendices.

El cruce entre las diversas dimensiones de análisis a lo largo de la investigación (e Ismael es sólo un ejemplo), ha dado lugar a pensar los procesos de alfabetización en las personas jóvenes y adultas como una trama particular, constituida por 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, y que serían coincidentes con los niveles de conceptualización encontrados en niños); pero entrelazadas con las “marcas de enseñanza” que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales; y 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.

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. Los resultados del estudio muestran que no puede pensarse la construcción de 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. En el caso de Ismael, el pensarse como “sujeto delincuente”, el participar en el espacio educativo preguntándose cuándo saldrá en libertad, el desestimar absolutamente todo lo que sí sabe y conoce sobre la lengua escrita. En dichas marcas se inscribe su proceso de alfabetización. Se observa en algunos espacios educativos una distancia importante entre lo que los sujetos piensan sobre lo que la escritura representa y lo que se les propone en las aulas, lo que podría constituir un obstáculo para la adquisición del sistema y para la apropiación de prácticas vinculadas al lenguaje escrito. Como hemos visto al inicio del presente artículo, el contexto en el que están inmersas las prácticas de alfabetización en Argentina también es un camino con múltiples laberintos, producto de las políticas públicas vigentes: la falta de formación docente específica; los programas de alfabetización que se proponen alfabetizar en 30 lecciones; la apelación a alfabetizadores voluntarios, además, de las condiciones sociales y económicas en las que están inmersos los espacios de alfabetización que contribuyen a la construcción de los caminos laberínticos en los que Ismael, y otras personas jóvenes y adultas, se encuentran.

Estos hallazgos nos permiten, por un lado, recuperar todo lo que ya se ha elaborado a partir del trabajo con niños a nivel de intervenciones de enseñanza desde la perspectiva psicogenética (Lerner, 2001; Castedo, 2010), 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 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). En este sentido, 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 las personas jóvenes y adultas 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 ha elaborado 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, realización de trámites, actividades laborales y tránsito por la ciudad). También se ha evidenciado 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 con 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; así como la centralidad de evitar el descifrado para contribuir a la construcción de significado.

Ismael no tiene el deber de saber lo que la escritura representa tal como la concebimos las personas ya alfabetizadas. Ismael tiene el derecho de apropiarse de la lengua escrita. Su camino de escritura evidencia intentos de capturar desesperadamente “sus letras” y de comprender qué representan esas marcas. Nuestro deber docente es caminar a su lado desde intervenciones pedagógicas y políticas que lo guíen hacia la salida del laberinto.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Consejo Federal de Educación (2009), "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 87/09", en www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf (consultado en junio de 2011).
- Argentina. Consejo Federal de Educación (2010), "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 118/10", en <http://de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar/> (consultado en mayo de 2011).
- Argentina, Ministerio de Educación (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", en www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/UII/Argentina.pdf (consultado en junio de 2011)
- Belanger, P. y P. Federigui (2004), *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas*, Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila.
- Brusilovsky, S. (2006), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Buitron, V., 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", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 2, año 30, pp. 73-94.
- Buitron, V., S. Cruciani y M. Kurlat (2009), "La construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos. Las entrevistas clínicas como herramientas de obtención de información empírica", en *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 (CD), Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 1, 2 y 3 de julio de 2009.
- Cano, S. y S. Vernon (2008), "Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización", en *Revista Lectura y Vida*, núm. 2, vol. 29, pp. 38-45.
- Castedo, M. (2010), "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010", en *Lectura y Vida*, núm. 4, vol. 31, pp. 35-68.
- Castorina, J.A. y A. Lenzi, A. (2000), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona, Gedisa editorial.
- Ferreiro, E., et al. (1983), *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, México, DIE-CINVESTAV. (Cuaderno de Investigaciones educativas; 10).
- Ferreiro, E. (1994), *Las condiciones de alfabetización en medio rural*, México, DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (2005), *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, 2ª ed., México, CREFAL.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (1982), *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*, Dirección General de Educación Especial.
- Gentili, P. (2011), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Grunfeld y Siro (1997), *La Palabra: Complejas Relaciones entre el Todo y las Partes*. Programa de Investigación: Adquisición de la Lengua Escrita. Directora: Emilia Ferreiro, Universidad de Buenos Aires. (Colección CEA-CBC).
- Kalman, J. (2004), *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI editores.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Lorenzatti, M.C. (2009), *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Tesis de Doctorado (no publicada).
- Molinari, C. (2007), *Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y a computadora)*. Tesis de maestría, Emilia Ferreiro (dir.), México, DIE-CINVESTAV.
- Pascual, Liliana (2011), *Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina: estado del conocimiento*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (Serie Informes de Investigación; 3).
- Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis 27, México, DIE-CINVESTAV.
- Rama, A. (1998), *La Ciudad Letrada*, Montevideo, Arca.
- Rodríguez, L. (1997), “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”, en A. Puiggrós (dir.) *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VIII, Buenos Aires, editorial Galerna.
- 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*, núm. 1, año I, pp. 2-19.
- Sirvent M.T. (1999a), *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, Madrid, Editorial Miño y Davila.
- Sirvent, M.T., (1999b), “Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?”, en *Propuestas, Revista de Educación No Formal*, núm. 1, año1, pp. 6-7.
- 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. 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*, núm. 12, año VII, pp. 77-92.
- Sirvent, M.T. y Topasso P. (2007), *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Documento de Cátedra: Educación No Formal, Modelos y Teorías, Argentina, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent M.T y L. Rigal (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, Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- 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.
- Vernon, S. (1991), *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábico y silábico)*. Tesis 6, México, DIE-CINVESTAV.
- Vernon, S. (1997), *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización en la escritura*. Tesis, México, DIE-CINVESTAV.
- 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.
- Zamudio, C. (2008), “Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos”, en *Revista Lectura y Vida*, núm. 29, pp. 10-21.