

Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿hacia una historia de inclusión?



Marcela Kurlat / Flora Perelman

UBA / UNLP - UBA

Resumen

Este artículo describe los procesos de construcción del sistema de escritura por parte de personas jóvenes y adultas que concurren a espacios de alfabetización inicial como una trenza de tres hebras, que involucra las conceptualizaciones ‘más genuinas’ acerca de lo que la escritura representa, las marcas de enseñanza y las marcas de exclusión. En primer lugar, se ilustran dichas marcas a través de datos obtenidos a lo largo de la investigación para la tesis de maestría en Psicología Educacional: *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos* (Dirección: Dra. Flora Perelman, Dirección de Beca UBACyT; Dra. María Teresa Sirvent). En los siguientes apartados, se vincula la alfabetización de jóvenes y adultos con una historia de exclusión, encuadrada a su vez en la historia de la escritura como una historia de poder y dominación.

Palabras clave

Procesos de alfabetización
Educación de jóvenes y adultos
Conceptualizaciones sobre el
sistema de escritura
Marcas de enseñanza
Marcas de exclusión

Abstract

This article describes the writing system concept formation in young people and adults involved early literacy space. This process can be considered as a three strands braid, which involves the ‘most genuine’ concept formation about writing system, the school marks and the exclusion marks. Firstly, these marks are illustrated by the results of the research process for the master’s thesis in Educational Psychology: *Construction writing system processes in the adult classroom. Case studies* (Directed by Dr. Flora Perelman, UBACyT grant directed by Dr. María Teresa Sirvent). In the following paragraphs, youth and adults literacy process are vinculated with a exclusion history, also framed in the writing history as a power and domination story.

Key words

Writing process
Adult and youth literacy
education
Writing system concept
formation
School marks
Exclusion marks

Introducción

Desde finales de los años ‘70 se han venido desarrollando numerosas investigaciones desde la perspectiva psicogenética sobre la construcción del sistema de escritura por parte de niños y niñas en diferentes países (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 1982; Tolchinsky y Levin, 1982; Kaufman, 1988; Vernon, 1991; Molinari, 2007). Como afirma Castedo (2010), las mismas han tenido impactos decisivos sobre las prácticas

de enseñanza en la alfabetización inicial desde profundas preocupaciones político pedagógicas por la inclusión de todos los niños y niñas en las prácticas de lectura y escritura. Estas investigaciones han dado un giro a la comprensión de la escritura como un sistema de representación que requiere ser comprendido por los sujetos. Sin embargo, si prestamos atención al devenir de estos niños y niñas a través de las generaciones, el ejercicio del derecho a la alfabetización de toda la población aún dista enormemente del horizonte de inclusión.

¿Cuál es la situación actual vinculada con la alfabetización de personas jóvenes y adultas? En América Latina y el Caribe existen alrededor de 35 millones de personas adultas analfabetas, acentuándose tal situación por el hecho de que 110 millones de jóvenes no terminan la escuela primaria (UNESCO, Documento preparado para la CONFINTEA VI, México, 2008). En Argentina usualmente esta problemática es considerada como residual, dados los supuestos altos índices de alfabetización que caracterizan a la población. Datos procesados por Gentili (2011) sobre la base de CEPAL arrojan resultados sobre la reducción de la tasa de analfabetismo a 2.4% en nuestro país. Sin embargo, estos datos no reflejan una realidad signada por la falta de acceso a la lengua escrita por parte de un porcentaje muchísimo mayor: investigaciones denuncian que si se toma a la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela, el 17% no ha concluido el nivel primario, lo que representa unas 3.486.358 personas con primaria incompleta a nivel nacional (Sirvent, Topasso, 2007). Si se toma como indicador el de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), se profundizan las desigualdades al interior de las jurisdicciones entre la población proveniente de hogares pobres y la población proveniente de hogares no pobres. En la mayoría de las jurisdicciones, 9 de cada 10 personas pertenecientes a hogares con necesidades básicas insatisfechas se han quedado solo con primario incompleto, primario completo y a lo sumo, secundario incompleto. Son millones de personas que se encuentran en una situación educativa de riesgo, lo que se traduce en mayores probabilidades de quedar marginados de la vida social, política y económica del país (Sirvent, 1996).

Como es sabido, la evidencia empírica se construye desde una mirada teórica. Si se miden los niveles de alfabetismo como la posibilidad de escribir el nombre propio y leer una 'carta simple', seguramente miles de personas se encuentran 'alfabetizadas', como anuncian con bombos y platillos algunos programas de alfabetización. Pero si consideramos que la alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero, et. al., 2009), la situación es otra. Si consideramos la alfabetización como la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas, que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente (Bautier y Bucheton, 1997), entonces los datos son otros y el problema pasa a ser de 'residual' a 'urgente'. Los millones de personas que sólo recorren algunos peldaños de la escuela primaria son los 'hijos del analfabetismo' que ya denunciaba Ferreiro en 1989, las víctimas de la imposibilidad de la escuela de introducirlos a la lengua escrita, y a la vez de su eficacia para lograr que asuman la culpa por su propio fracaso (Ferreiro, 1987). Y dicha eficacia deja marcas profundas en los sujetos.

Comenzamos a pensar los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras, un entretrejo entre las '*conceptualizaciones más genuinas*' acerca de lo que la escritura representa (producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales); las '*marcas de exclusión*' que han dejado huellas a lo largo

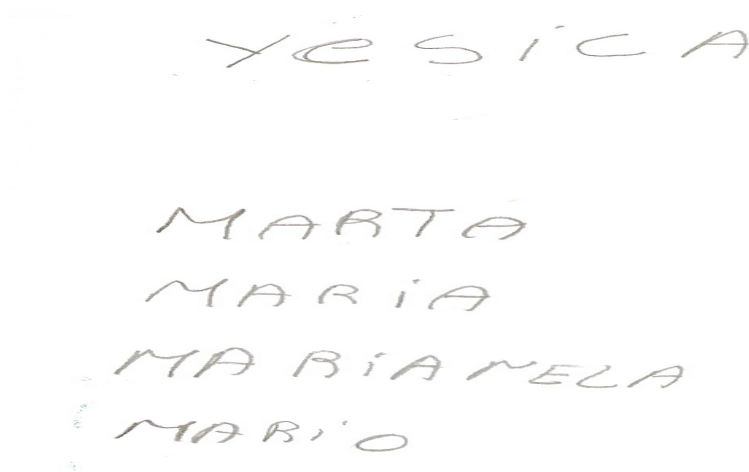
de su historia en la visión de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular; y las 'marcas de enseñanza' que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales. Dicho entretejido es parte de los resultados del proceso de investigación para la Tesis de Maestría en Psicología Educativa por la Universidad de Buenos Aires: *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*, bajo la dirección de la Dra. Flora Perelman (con Beca de Maestría UBACyT 2008-2011 bajo la dirección de la Dra. María Teresa Sirvent). El objeto de investigación se orientó a conocer los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas que concurrían a espacios de alfabetización inicial¹.

Desplegaremos en el presente artículo algunos datos que nos permiten encuadrar dichas marcas en la historia de la escritura como una historia de poder y dominación. En ella, los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas se inscriben a su vez en procesos de exclusión social y educativa, en un círculo difícil de romper.

Marcas de escritura

Las marcas de escritura que ejemplificaremos en el presente apartado han sido obtenidas en las entrevistas y observaciones realizadas en los espacios educativos de personas jóvenes y adultas. Las entrevistas semiestructuradas se corresponden con la modalidad de indagación clínico crítica (Castorina y Lenzi, 2000)².

Yesica es una joven de 14 años que concurre a un centro de alfabetización en la Ciudad de Buenos Aires. Ha migrado desde Tucumán por motivos de trabajo familiar y vive en un barrio urbano marginado. Sabe escribir su nombre de modo convencional, así como nombres de familiares, como podemos ver a continuación:



Esta joven conceptualiza la escritura desde una hipótesis alfabética inicial ya que ha comprendido los principios de base de un sistema alfabético, o sea, establece una correspondencia entre los sonidos elementales del habla y las letras. Pero, esta hipótesis la enfrenta con los típicos problemas que presentan la escritura de sílabas complejas³ y las convenciones ortográficas. Por ejemplo, al dictarle la palabra 'manzana' Yesica escribe /MACANA/. Transforma la sílaba compleja /MAN/ en una sílaba simple (/MA/), y utiliza la letra /C/ para representar el sonido 'z'.

1. Para más información acerca del diseño implementado ver Kurlat, 2008, 2011.

2. Las primeras entrevistas clínicas fueron tomadas en el marco del Proyecto *Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en espacios educativos de jóvenes y adultos con distinto grado de formalización*, Subsidio CREFAL de Apoyo a la Investigación (2006-2007). Todas las entrevistas clínicas fueron tomadas junto a la Lic. Valeria Buitron. Para más información ver: Buitron, V., Cruciani, S. y Kurlat, M., 2009.

3. Hablamos de sílabas complejas cuando están conformadas por consonante-consonante-vocal (CCV), consonante-vocal-consonante (CVC), consonante-vocal-vocal-consonante (CVVC), o consonante-consonante-vocal-consonante (CCVC). Las sílabas directas simples poseen una conformación consonante-vocal (CV).



Interpreta:

/MA/ -Man,

/CA/ -za,

/NA/ -na


En la entrevista, nunca está segura de sus producciones a pesar de escribir la mayoría de las palabras en forma alfabética. Constantemente señala que no sabe si están completas porque siempre se “*come letras*”. El relato acerca de sí misma como aprendiz se entrelaza con supuestos problemas cognitivos:

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

Hemos observado en el aula frecuentes correcciones de su docente ante su modalidad de escritura, verbalizando frases como: “*acá te comiste una letra*”. Ello se inscribe en Yesica como una falta habitual, mostrándose insegura ante escrituras alfabéticas que ella misma produce, diciendo: “*no sé si ya dice porque siempre me como las letras*”. La percepción de sí misma como escritora y aprendiz se liga a ‘tener problemas de la cabeza’, lo que ella vincula con supuestas dificultades de aprendizaje. El proceso habitual de apropiación del sistema de escritura se inscribe como falta, constituyéndose como obstáculo para el avance conceptual.

Jonathan es un joven de 17 años que está preso en un Instituto de Menores desde hace 5 meses, concurre al centro educativo de nivel primario que allí funciona. En la entrevista elige escribir el nombre de su compañera Ana y lo hace de modo convencional. Nos dice que no sabe cómo escribir el nombre de su hijo Agustín y se niega a hacerlo. Cuenta que esta es la primera vez que concurre a la escuela. Se muestra permanentemente serio, silencioso, con la mirada hacia abajo, tímido. En numerosos momentos dice: “*pero yo no sé leer*”, “*no sé escribir*”, “*ni idea, eso yo no sé cómo sería*”. No confía en lo que sabe, aunque sus escrituras muestran una interesante y conocida lógica: escribe una letra por cada sílaba de la palabra que quiere escribir. Veamos algunos ejemplos:

Escribe /OAE/ para ‘tomate’.



Interpreta:

/O/ -to
/A/ -ma
/E/ -te

Escribe /ALA/ para 'banana'.



Interpreta:

/A/-ba
/L/ -na
/A/ -na

Escribe /PA/ para 'pera'.



Interpreta:

/P/ -Pe
/A/ -ra

Jonathan produce escrituras silábicas⁴, uno de los niveles de conceptualización conocidos en los niños como parte del proceso de apropiación del sistema de escritura. En la observación realizada en el centro educativo al que asiste, vemos que la mayoría de las situaciones de escritura están fuertemente controladas por los docentes, quienes verbalizan los sonidos para que los alumnos reconozcan qué letra va asociada a ellos, marcan la letra en un abecedario de referencia para que la copien, corrigen las letras 'correspondientes' frente a las frecuentes 'omisiones' para que se adecúen al modo convencional. Veamos un ejemplo de lo que sucede en el aula:

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

5. La revista Primer Ciclo está dirigida especialmente a docentes de educación primaria, con propuestas de actividades para el aula. Es usual que los educadores de jóvenes y adultos también las utilicen en los espacios educativos para esta población.

Jonathan está trabajando con una actividad de la revista Primer Ciclo⁵, en la que hay un dibujo de una casa con un auto de la que salen dos niños cuyos nombres están escritos cerca de las siluetas ('Soledad' y 'Emiliano') y un camino que lleva a un bosque, una playa con un velero, unas montañas.

La consigna es escribir los lugares a los que concurren los personajes Soledad y Emiliano. Jonathan está resolviendo la actividad, con la docente parada tras él, quien lo guía en la escritura de cada letra:

Jonathan ya escribió en su cuaderno /FUERO A/. La docente le dice que van a escribir 'respirar':

D (docente) le dicta: *Re, rrrr...*

J (Jonathan): *¿'Erre'?*

D: *Muy bien, una erre'* (se la señala en un abecedario que está en la carpeta de J. J escribe la letra /R/)

D: *Re...*

(J escribe la letra /A/ después de la letra /R/)

D: *No, yo no dije 'ra', dije 're', 're', 'reeeee'.*

J: *¿La è'?*

D: *¡Una è'!*

J: *¿Qué queríamos escribir?*

D: *'Respirar'*

(J borra la letra /A/ y escribe la letra /E/)

D: *Ressss...*

J: *Una èse'* (D le muestra la forma gráfica de dicha letra en el abecedario para que la copie, él lo hace)

D: *Respi, pi, pppp, la 'pe'* (muestra la letra /P/ y él la copia). *Piiiiii...*

J: *Una 'i'.*

D: *Muy bien, una 'i'. Respirrrrr, otra erre'...respiraaaaa, aaaaa, rrrrr, una erre', una 'a' y otra erre'.*

(J va escribiendo letra por letra y le queda: /FUERO A RESPIRAR/)

D: *Aire: aaaaa...*

J: *Una 'a'* (escribe la letra /A/)

D: *Ai...*

J: *¿La è'?*

D: *¿Yo dije 'ae' o dije 'aiiii'?, ¡escuchá bien!*

J: *Una 'i'* (escribe la letra /I/).

D: *Aire, re, re: una erre' y una è', dále.*

(J escribe /AIRE/ D le corrige: 'excelente 10')

El ejemplo muestra claramente la modalidad de enseñanza: letra por letra, sonido por sonido, con actividades realizadas para niños de primaria y traspoladas al aula de adultos, el 'excelente 10' asociado a la obtención de un producto 'correcto'. La actividad es un mero descifrado de sonidos que Jonathan intenta significar, mediante la pregunta: "¿qué queríamos escribir?". En las escasas situaciones de escritura autónoma que hemos podido observar, Jonathan escribe desde su nivel de conceptualización, pero esto enseguida es corregido por la docente, desde una concepción de la escritura como un código de transcripción letra-sonido. Es decir, cuando Jonathan escribe por sí mismo, lo hace desde sus ideas acerca de lo que la escritura representa, recurriendo a los valores grafofónicos conocidos, adjudicando una letra para cada valor silábico. Sin embargo, dichas ideas parecen entrar en contradicción con el modo de enseñanza en el aula, que tiende a la sonorización y al descifrado letra por letra, situación que lo coloca siempre en el lugar del error.

Graciela tiene 56 años, vive también en un barrio urbano marginado y concurre a un centro de alfabetización. La necesidad de aprender a leer y escribir ha sido una cuenta pendiente a lo largo de toda su vida:

“Cuando yo era chica, yo mucho no me iba a la escuela, y no nos enseñaban mucho a nosotros. O nos enseñaban y parece que yo no ponía atención cuando me enseñaba mi maestra, mucho no aprendí. Y después...falleció mi papá y tuvimos que salir a trabajar, para ayudar a mi mamá. Entonces yo no me fui más a la escuela, empecé a trabajar a los 7 años. Y yo siempre soñé para aprender a leer...Y yo les decía siempre (a sus hijos): cuando ustedes crecen yo voy a ir a la escuela, porque yo quiero aprender a leer, como ustedes...”

Aún no escribe su nombre de modo totalmente convencional, se va acercando a la convencionalidad a medida que reflexiona sobre su producción en el transcurso de la entrevista:

Escribe inicialmente:

Al preguntarle si allí ya dice ‘Graciela’, responde afirmativamente. Pero luego, frente al pedido de interpretación de partes⁶, se da cuenta de que algo falta en su nombre y agrega letras hasta que el modelo pareciera quedar completo para ella:

Graciela elige escribir el nombre de su hijo José. Aún no conoce dicha escritura de modo convencional y es consciente de ello. Reflexiona largamente acerca de qué letras corresponde escribir. Es muy interesante analizar en Graciela el procedimiento de escritura que realiza, dado que está sumamente preocupada para que no le falte ninguna letra. Intenta ‘escuchar’ reiteradamente los sonidos que componen la palabra y a partir de allí va decidiendo cuál escribir:

6. La escritura del nombre propio y el análisis de sus partes ha sido una de las situaciones experimentales construidas por Ferreiro para sus indagaciones sobre los niveles de conceptualización del sistema de escritura en niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, Gomez Palacio y col., 1982) y replicada también en su investigación con adultos prealfabetizados (1983). A partir de esta situación se trata de conocer la posibilidad que tienen los sujetos de deducir qué es lo que debe estar escrito en las partes que conforman su nombre. Se le pide al sujeto que escriba su nombre y apellido como sepa, se le solicita que muestre lo que escribió y luego se trabaja con el tapado de partes de su nombre para la interpretación de los fragmentos visibles: se oculta por medio de un papel en blanco una parte del nombre y se le pregunta al sujeto qué cree que dice en la parte visible.

Escritura de ‘José’	
¿Quiere escribir José?	
	<p>Sí. Jos...b’...jos...la...joss... joso...joss... José...</p> <p>(Escribe /S/)</p> <p>¿Así? José, José...joss...e...la se... Jossé... ‘sss’...la ‘ss’...¿otra vez?...</p> <p>(Escribe una /s/ minúscula y queda /Ss/)</p> <p>José, ¿no?</p>
¿Hasta ahí ya dice José?	
	Jos...jos...la ‘sss’

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

Ajá.	
	¿Sí?
¿Hasta ahí 'José'?	(Queda /SsosoS/)
	Sí. José...la...jo...jos...¿Está mal?
¿Qué le parece a usted que dice ahí?	
	¿Dice 'José'?
Lo importante es lo que le parece a usted...	
	Me parece que sí.

Los procesos de escritura de Graciela dan cuenta de la centración en el eje cualitativo ya que intenta identificar las letras pertinentes. Dicha centración la lleva a desatender las propiedades cuantitativas del texto (es decir, a no prestar atención a lo 'corto' del nombre desde la emisión oral en coordinación con la cantidad de letras que serían pertinentes). Focaliza en forma sucesiva en diversos sonidos de la palabra, sin que la longitud de la cadena gráfica en función de la longitud de la emisión oral implique una perturbación.

Frente a la dificultad que le presenta la escritura en la entrevista, Graciela llora y dice:

Me duele un poco, porque no puedo aprender. Pero quiero aprender (llora). Y ahora, me dice mi hijo: ¿y te fuiste a la escuela? Sí, le digo. ¿Y vas a aprender? Le digo: voy a aprender, no sé cómo, pero voy a aprender.

En el aula, las actividades predominantes son la copia del pizarrón y la unión de tarjetas con sílabas para formar palabras. Pareciera haber una vinculación entre la enseñanza usual fundada en la codificación y el procedimiento repetido de búsqueda de valores grafo-fónicos en la escritura de 'José': Graciela está muy preocupada por colocar todas las letras que corresponden, lo que le impide realizar un análisis interno de la palabra desde las marcas gráficas. Encontrar todas las letras se convierte en su propósito central, sin basarse en la interpretación progresiva de lo que escribe. Verbaliza partes de la palabra, identifica una letra, la escribe, vuelve a verbalizar y así sucesivamente desde un descifrado que obtura el sentido o la interpretación de lo escrito. Graciela suele llorar en el aula, compartiendo sus situaciones familiares difíciles y su dolor por sentir que no avanza en el aprendizaje.

Héctor, de 23 años, y Elías, de 17, escriben en forma alfabética inicial. Sin embargo, ambos consideran que no saben escribir, se muestran inseguros con sus producciones. Héctor en medio de la entrevista dice:

¡Ay! Ahí ya me...yo no puedo escribir así oraciones, ¡así que me dicten! ¡Está mal! (Empieza a escribir algo y tacha) No puedo, digamos, que me estén dictando las cosas... No sé cómo puedo escribir, nada. Para dictarme las letras, es mejor copiarlas del pizarrón que andar preguntando, porque si no, no me salen...

Y Elías es más duro todavía: "¡No tengo cabeza!", afirma. Estas frases evidencian las marcas que la exclusión ha dejado en la vida de estos sujetos. Son recurrentes las dudas acerca de lo elaborado: "¿Está bien?", "¿Está mal?", "No sé si está completo", "Usted dirá si está bien", como marcas de sus experiencias previas de fracaso.

Todos los datos presentados aquí muestran diversos conocimientos sobre el sistema de escritura, todos los sujetos saben algo, hipotetizan, conceptualizan, se preguntan, se apropian de alguna manera particular de este sistema de representación, se encuentran

en proceso de apropiación de la lengua escrita. Sin embargo, todos dudan de sus producciones, de su capacidad cognitiva, de sus posibilidades de aprender. Todos son ciudadanos de la cultura escrita que saben que la lectura y la escritura son prácticas que se ejercen con múltiples propósitos en los diversos ámbitos de la vida social. Sin embargo, en las aulas no suele aparecer su voz ni su modo de producir e interpretar el mundo escrito. Al prevalecer las actividades para aprender a leer y escribir basadas en el descifrado y la copia, los jóvenes y adultos se limitan a cumplir con las tareas propuestas, convencidos de que es necesario producir sin sentido para poder arribar a la tan ansiada alfabetización. Considerar a la alfabetización como la adquisición de técnicas mecánicas aleja a los sujetos de considerarse practicantes de la cultura escrita, con derecho a ejercer la lectura y la escritura según los diversos propósitos presentes en la vida social. La modalidad de enseñanza predominante en las aulas y los modos de corrección habituales alejan a los sujetos de creer que su camino de conceptualización es válido. Adoptan una actitud dependiente a la hora de producir, se inhiben ante la posibilidad de escribir por sí mismos buscando la copia de algún modelo. Saben que si escriben según su nivel de conceptualización (el que denominamos 'más genuino'), los docentes interpretarán sus producciones como erróneas e inmediatamente buscarán que identifiquen las letras faltantes o pertinentes a partir de la sonorización o mostrando la forma gráfica correspondiente para que la copien. En consecuencia, al pedirles en la entrevista que se animaran a escribir como sabían, la mayoría entraba en contradicción con la experiencia que tenía en el aula: "*Nunca escribo así cosas que me dicten, escribo lo que me ponen*", "*Yo no sé*", "*No puedo*". Al desconocer sus saberes, la escuela, sin ser consciente de ello y sin proponérselo, convalida la dominación en otros espacios, la historia de exclusión.

Los conocimientos 'más genuinos' acerca de lo que la escritura representa se entrelazan en las personas jóvenes y adultas con las marcas de enseñanza y las marcas de exclusión. Cuando hablamos de exclusión, hacemos referencia a la exclusión escolar que no puede despegarse de la exclusión social y de la historia de la escritura como una historia de poder.

Sistemas de escritura: una historia de poder

La apropiación del sistema de escritura es una cuestión política, social, identitaria, cultural y lingüística. La historia de la escritura evidencia cómo la lengua escrita ha sido y continúa siendo una herramienta de poder (Sampson, 1997; Senner, 1992; Catach, 1996). Como plantea Jouve-Martín (2009), el estudio de la escritura es prácticamente inseparable del estudio de la desigualdad y las relaciones de poder: dónde, cómo, quiénes, producen la escritura y quiénes quedan excluidos de ella por sus 'deficientes conocimientos y medios de expresión'.

En China por ejemplo, como nos enseñan Gernet (1968), Senner (1992) y Sampson (1997), el origen del sistema de escritura es indígena y data del 2000 a. c. Los antiguos historiadores chinos atribuían el origen de la escritura a emperadores prehistóricos como Fu-hi, quien como gobernante universal, sentó las bases de la escritura. La historia da cuenta de sus orígenes mágicos, visión que chocaba con las creencias de los jesuitas. Con la llegada de los franciscanos y dominicos en el siglo XVII, esta creencia fue conduciendo a numerosas persecuciones y expulsiones. La historia da cuenta también de cómo los diversos sistemas de escritura en China se fueron transformando luego según roles y funciones en la sociedad: el '*chia ku wen*' o inscripciones en bronce representaban las escrituras en huesos de oráculo en las que los escribas grababan el registro de la adivinación; el '*ta chuan*' o el sello mayor utilizado en la escritura en vasijas, seculares o sagradas; el '*hsiao chuan*' o el sello menor, utilizado para firmar documentos y cartas;

el *'li shu'* o la escritura del empleado, de la persona de status bajo, con trazos rápidos y fluidos que servían a la burocracia imperial; el *'nu shu'* o la escritura de mujeres, usada en secreto para enfrentar al *'nan shu'* o escritura de los hombres, vedada para ellas.

Esclavos en EEUU en el siglo XVII se alfabetizaban a escondidas para leer la Biblia. Sabían que, si se descubrían sus conocimientos lectores, serían castigados en la plaza pública.

Que África haya sido considerada iletrada es consecuencia de la mentira o la ignorancia, dice Battestini (1996). Para poder ser colonizada, África debía ser inculta, exótica, confusa, salvaje, inocente, misteriosa o iletrada. Las escrituras africanas fueron prohibidas por el poder colonial y por los poderes actuales. El pueblo yoruba⁷ podía comunicarse entre sí a través de un sistema propio, pero los misioneros y los británicos les enseñaron alfabetos no satisfactorios para escribir el yoruba. La mitad de la población africana (200 millones de personas) utiliza la escritura coránica o algún sistema derivado 'ajami' (no árabe). Un cuarto está en contacto con el alfabeto latino, y el otro utiliza sistemas indígenas diversificados en 90 escrituras reconocidas. Como afirma Battestini, decir que África no tiene escritura es afirmar implícitamente que no tiene ni literatura, ni historia, ni instituciones estables, ni pensamiento complejo y abstracto, ni posibilidad de dirigir su destino. El cambiar la mirada sobre los sistemas de escritura es parte de una descolonización profunda de las mentalidades e instituciones.

7. Los yoruba constituyen un grupo entolingüístico presente en Nigeria, Benín y Togo, además de comunidades dispersas por el mundo.

La historia de los árabes con su lengua, por su parte, es la de su resistencia a la transcripción escrita (Amr, 1996). El Profeta prohibía que se transcribiera su palabra cuando no se trataba de una Inspiración Coránica, para que no hubiera confusión entre dos fuentes de legitimidad desigual. En caso de diversas opiniones frente a un mismo hecho, la oralidad de un hombre digno de confianza siempre tenía primacía sobre la escritura.

Viajando ahora hacia Latinoamérica, Niño Murcia (2009) da cuenta de cómo el poder de la escritura obró como factor crucial en la formación de la 'República de las Letras' durante la conquista española, con los letrados urbanos, maestros de la palabra escrita investida de autoridad, a la cabeza del proceso cultural colonizador.

En Latinoamérica, la palabra escrita propagó el discurso con autoridad. Sin embargo, no se consideró partícipes de la comunidad letrada a las comunidades indígenas, o más tarde a las campesinas. Ni siquiera fueron vistas como consumidoras de la palabra escrita, mucho menos como generadoras de textos escritos. (Niño Murcia, 2009: 115-116)

Como denuncia Jouve Martín (2009), el problema de la escritura desde el punto de vista pedagógico, político y 'civilizatorio' ha estado íntimamente ligado a la historia de nuestro continente en los últimos 500 años. Lo que hoy se conoce como Latinoamérica constituyó la primera región del mundo en tener un proceso de alfabetización y reeducación masivos que supuso para muchos de sus habitantes la integración forzada al proyecto colonial occidental. A lo largo de los siglos XVI y XVII, se crearon escuelas y campañas de evangelización para nativos y africanos, que implicaron discusiones acerca de cómo llevar a cabo la enseñanza de poblaciones no occidentales. Uno de sus frutos fue la adaptación de idiomas como el quechua o el nahuatl a un sistema de escritura alfabética. La llegada de las independencias del siglo XIX con su fe en el 'progreso' implicó el rechazo de dichas lenguas y de sus escrituras ya colonizadas. Se impuso el español como lengua más 'sofisticada' y como instrumento esencial de unificación política y económica de las distintas regiones de Latinoamérica. Para Jouve Martín, reflexionar sobre la escritura en Latinoamérica es reflexionar sobre la forma en cómo históricamente se ha pensado sobre la escritura y cómo esa historia determina la forma en que las prácticas letradas (y las personas, podemos agregar) son conceptualizadas.

Como muestran estas rápidas pinceladas, la historia de la escritura conforma un cuadro cultural, social, político, lingüístico. Una construcción de la humanidad atrapada en relaciones de inclusión-exclusión que pervive en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas.

Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: una historia de exclusión

A nivel internacional, el estudio más amplio que se ha llevado a cabo en los últimos tiempos en el área de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) es el de Belanger y Federigui (2004) con el apoyo de UNESCO, en 24 países que representan a todas las regiones del mundo. El mismo constituyó un análisis transnacional sobre la base de análisis nacionales de 122 políticas referidas a la EDJA: enunciados de política, legislaciones, decisiones gubernamentales. El estudio denuncia la tendencia de las propuestas y programas de alfabetización a ejercer una función de 'selección y exclusión' (Fingeret, 1992 en Belanger y Federigui, 2004: 256), dado que no reconocen los diversos usos de la lengua escrita que responden a la variedad de contextos, situaciones lingüísticas, culturales, étnicas, geográficas, propias de los distintos medios sociales, ni los saberes de los sujetos en las propuestas existentes:

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

Durante el periodo 2006-2007 se realizó un estudio conjunto entre el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y Fronesis, sobre la alfabetización y el acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en 9 países de América Latina y el Caribe. El estudio cualitativo consistió en más de 120 visitas a cerca de 40 centros de alfabetización y programas de lectura y escritura en diversos países de la región. El informe reconoce que las personas analfabetas han sido excluidas o expulsadas del sistema escolar y negadas en su derecho a la educación, principalmente por su condición de pobreza:

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

Desde la dimensión pedagógica, algunos de los resultados denuncian: la falta de articulación entre la alfabetización de niños y la alfabetización de adultos, la presencia de métodos fonéticos de enseñanza de la lectura y la escritura que se consideraban superados, la presencia de 'facilitadores' junto a 'educadores ausentes' que enseñan a través de la radio, la televisión, el video. Los centros de alfabetización de jóvenes y adultos son altamente heterogéneos en términos de edad, niveles de educación y escolaridad, lenguas y culturas; mientras que las políticas y programas se diseñan en base a modelos y estrategias homogéneos, ignorándose el conocimiento previo de los participantes en materia de lectura y escritura.

Una serie de estudios realizados a nivel nacional se basa principalmente en el análisis de fuentes documentales, información censal, artículos y declaraciones de organismos

nacionales e internacionales, con el propósito de echar luz sobre la propuesta pedagógica dirigida a los adultos en Argentina desde una perspectiva histórica. En uno de sus trabajos más difundidos, Rodríguez afirma que:

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

Los sujetos de la educación de adultos se constituyen según dicha autora en ‘marginados educativos’, quedando relegados en el discurso pedagógico de la modernidad. En esta misma línea, los trabajos de Brusilovsky denuncian que la educación de jóvenes y adultos es un eufemismo para referirse a la educación de sectores populares (Brusilovsky, 2006).

Wanschelbaum (2010) identifica cómo los orígenes históricos de la EDJA y su desarrollo hasta la actualidad ratifican procesos de diferenciación educativa:

“Los destinatarios de la modalidad resultan ser, por tanto, aquellos sujetos que el discurso pedagógico hegemónico construye como ‘los fracasados’ y que, en su gran mayoría, pertenecen a los sectores sociales desfavorecidos” (Wanschelbaum, 2010: 84).

Si retomamos las concepciones que estas investigaciones antecedentes formulan acerca de la educación de personas jóvenes y adultas, recordamos quiénes son los sujetos con los que hoy nos encontramos en los espacios educativos, atravesados por una historia de exclusión: ‘los fracasados’, ‘marginados’, integrantes de ‘sectores populares’, las personas que han sido excluidas o expulsadas del sistema escolar y negadas en su derecho a la educación, principalmente por su condición de pobreza. Las huellas de la desigualdad son constitutivas de los procesos de apropiación del sistema de escritura.

Si colocamos el foco en investigaciones desde la perspectiva psicogenética sobre procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas, sólo encontramos una, llevada a cabo en el año 1983 por la Dra. Emilia Ferreiro y colaboradores. Dicha investigación trabajó con sujetos que nunca habían concurrido a la escuela, con el propósito de encontrar la lógica de los sistemas de ideas y su progresión en los adultos. El objetivo central se orientó a conocer si se encontrarían en los adultos conceptualizaciones similares a las de los niños. Se demostró la existencia de conceptualizaciones semejantes y diferentes en niños y adultos (Ferreiro y colaboradores, 1983, Ferreiro, 1986); hallazgos que dejaron abierto el camino de profundización y ampliación a partir de nuevas indagaciones. Pero, ¿por qué desde 1983 no se han retomado las investigaciones de Ferreiro con la población adulta? Esta fue una de las preguntas centrales que dieron origen a nuestro proyecto de investigación. Y podemos arriesgar como respuesta: porque seguramente el área de investigación en educación de personas jóvenes y adultas (y específicamente en procesos de alfabetización), también está surcada por una historia de exclusión.

Conclusiones: hacia una historia de inclusión

Hoy en día los organismos internacionales, desde una ‘visión renovada’ de la alfabetización, han dejado atrás la concepción de analfabetismo como ‘patología social’ con una responsabilidad individual, a la vez que han dejado de considerar la alfabetización como la ‘panacea’ para el desarrollo social, asociada a un período específico de

la vida del sujeto (Torres, 2003). Hay acuerdo en que la alfabetización es un derecho de toda la población, un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida de las personas y que implica una responsabilidad social de los Estados. Está determinada por diversos procesos culturales y circunstancias personales, se da tanto dentro como fuera de la escuela, es 'más que leer y escribir', involucra prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos que promueven la participación de los sujetos en las sociedades letradas. Sin embargo, más allá del avance en los discursos, hemos tratado de mostrar cómo la historia de la cultura escrita es un proceso marcado por la desigualdad, un proceso que revela la distribución social de la riqueza, la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas, y está determinado por las ideologías y estrategias de distribución del poder político, económico y cultural (Petrucci, 2002, en Zamero, 2009). Lo decía Ferreiro en 1987 y hoy continúa vigente: la lengua escrita, siendo un objeto social, sigue sin ser distribuida democráticamente en los distintos sectores de la población.

La invención de la escritura implica un proceso histórico de construcción de un sistema de representación con formas de uso aceptadas colectivamente (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Olson, 1998; Chartier, 2004). La historia de la escritura muestra, además de las relaciones de poder y dominación involucradas, que no existe una 'marcha inevitable hacia el alfabeto' ni que el sistema alfabético de escritura es el que acumula todas las virtudes o es 'superior' a otros (Ferreiro, 1986; Olson, 1998). Por el contrario, investigaciones muestran cómo los aprendices de escritura china o japonesa adquieren los principios de simbolización de dichas escrituras en menos tiempo y con menores obstáculos que los niños que aprenden escrituras alfabéticas (Zamudio, 2004). La escritura alfabética fue precedida durante más de 2500 años por escrituras que, además de las propiedades sonoras, consideraron otras propiedades de la lengua en construcción. Escrituras cuya representación tomó como base tanto los significados como las propiedades sonoras de las lenguas (por ejemplo, escrituras logográficas, logosilábicas o silábicas):

La capacidad de segmentar el sonido en consonantes y vocales es el producto de la construcción histórica de la escritura alfabética, pero también de la reconstrucción psicológica que hace cada individuo que se alfabetiza. (Zamudio, 2004: 179)

Yesica, Jonathan, Graciela, entre tantos millones, nos están mostrando esta reconstrucción psicológica, que implica caminos muchas veces laberínticos surcados por la historia de exclusión y por cómo les han enseñado desde prácticas alfabetizadoras con un énfasis exclusivo en las correspondencias fonema-grafema. ¿Cuál sería el camino de escritura de Yesica sin la visión de sí misma marcada por la falta, por el 'comerse letras' y por sus supuestos 'problemas en la cabeza'? ¿Y cuál el de Jonathan, si se entendiera que está concibiendo una marca para representar una sílaba, como algunos de los sistemas de escritura existentes? ¿Cómo se daría el proceso de escritura en Graciela, permanentemente atravesado por el llanto como marca de dolor, si el descifrado diera lugar a la reflexión sobre lo escrito? ¿Y Elías y Héctor y tantos otros y otras, si tuvieran oportunidades de escribir por sí mismos, de ser valorados desde sus conocimientos sobre la lengua escrita, que poseen pero no consideran válidos?

Es necesario, en este sentido, vencer la visión simplista que supone que los jóvenes y adultos con baja o nula escolaridad son ignorantes del dominio específico de la lengua escrita (y que es claramente rebatido por la investigación de Ferreiro de 1983 y las posteriores investigaciones desde los Nuevos Estudios de Cultura Escrita de Kalman, 2004, Aravedo Résendiz, 2007 y Lorenzatti, 2009). Las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extraescolar, aunque en la población joven y adulta el espacio educativo es fundamental para acompañar y promover el proceso de alfabetización. Es necesario 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 que es definido externamente, desconociendo los saberes de los sujetos, sin saber cómo conceptualiza el sujeto el sistema de escritura socialmente constituido. Y ya lo decía Ferreiro en 1983: hay tantas maneras de ser analfabeto como sujetos interrogados, y dicha heterogeneidad es la heterogeneidad de lo real, no de la muestra seleccionada.

A partir de la evidencia empírica construida durante nuestro proceso de investigación, el argumento central sostenido es que los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización construyen niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los encontrados en niños en investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Vernon, 1991; Quinteros, 1997; Molinari, 2007; Grunfeld, 2011); y con los encontrados en adultos no alfabetizados (Ferreiro y colaboradores, 1983). El proceso de apropiación del sistema 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 la alfabetización inicial en jóvenes y adultos. No puede pensarse la construcción de sus ideas acerca de lo que la escritura representa por fuera de los modos de enseñanza recibidos y de la percepción que poseen los sujetos de sí mismos tras la experiencia de 'fracaso' del que se sienten responsables. La trenza que caracteriza a los procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos, entonces, está constituida por las siguientes hebras: los niveles de conceptualización sobre la lengua escrita, las marcas de exclusión, las marcas de enseñanza. Dichas hebras pueden llegar a formar nudos que será necesario desatar para promover prácticas alfabetizadoras más potentes. A la vez, pueden entretorse de modo de formar tramas más ricas y resistentes, en dirección a una historia de inclusión conducente a la construcción de demandas individuales y sociales por más y mejor educación permanente⁸.

8. Esta trama es vertebral en el UBACyT marco que dirige la Dra. Sirvent y se preve analizar en la tesis de doctorado. Hace referencia a la perspectiva del hecho educativo como Educación Permanente: se ha construido un abordaje conceptual orientado a la revisión del concepto de Educación No Formal donde se remarca el concepto de grados de formalización en reemplazo de la tradicional expresión "no-formal" con el objetivo de describir, explicar y comprender la especificidad del espacio educativo del más allá de la escuela en su complejidad y en la profundidad epistemológica de su significado. Sobre esta base, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico de construcción individual y social en la vida de los individuos y los grupos, relacionado con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, su transformación en demanda efectiva o social y su conversión en cuestión de tratamiento institucional o político (Sirvent, 1992, 1993; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006).

Bibliografía

- » Amr, H. (1996). Cuestiones planteadas por el árabe a una teoría general de los sistemas de escritura. En Catach (comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita*. México: Gedisa.
- » Aravedo Reséndiz, M. L. (2007). *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas. La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*. Tesis para obtener el grado de Doctora. México: CREFAL.
- » Battestini, S. (1996). Escrituras africanas (inventario y problemáticas). En Catach (comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita*. México: Gedisa.
- » Bautier, E.; Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?). En: *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25. Traducción Flora Perelman.
- » Belanger, P.; Federigui, P. (2004). Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas. Buenos Aires: Miño y Dávila - Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- » Buitron, V.; Cruciani, S.; Kurlat, M. (2009). La construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos. Las entrevistas clínicas como herramientas de obtención de información empírica. En CD VI *Jornadas de Investigación en Educación: 'Investigación, conocimiento y Protagonismo de los actores en el campo educativo'*, Escuela de Ciencias de la Educación y Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 1, 2 y 3 de julio de 2009. ISBN 978-950-33-0706-9.
- » Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010. En *Revista Lectura y Vida*, Diciembre 2010, 35-68.
- » Castorina, J.A.; Lenzi, A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa editorial.
- » Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. México: Gedisa.
- » Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- » Ferreiro, E. y colaboradores (1983). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Departamento de Investigaciones Educativas, *Cuaderno de Investigaciones educativas* 10. México.
- » ——— (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » ——— (1987). Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. En *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* 13. Santiago de Chile: UNESCO.
- » ——— (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- » ———; Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- » ———; Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Dirección General de Educación Especial, México (5 fascículos).
- » Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- » Gernet, J. (1968). China. Aspectos y funciones psicológicos de la escritura. En Cohen y Garnot (dir.), *La escritura y la psicología de los pueblos*. España: Siglo XXI.
- » Grunfeld, D. (2011). *La palabra escrita y la palabra oral al final de la Sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. Tesis de maestría por la Universidad de La Plata (no publicada).
- » Jouve-Martín (2009). Escritura, hegemonía y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and back. (Epílogo). En Kalman, J.; Street, B. (comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- » Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- » Kaufman, A.M. (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- » Kurlat, M. (2008). Los procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos. En CD *Primeras Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISBN 978-987-1450-38-1.
- » — (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33,2, ISSN 0188-8838.
- » Lorenzatti, M.C. (2009). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*, Universidad Nacional de Córdoba, Tesis para obtener el grado de Doctora (no publicada).
- » Molinari, C. (2007). *Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y a computadora)*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Dirección: Dra. Emilia Ferreiro, Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- » Niño Murcia (2009). Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la República de las Letras. En Kalman, J.; Street, B. (comps.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- » Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- » Quinteros Sciarano, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis para obtener el grado de Doctora. Tesis 27. México: DIE-CINVESTAV.
- » Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (dir.). *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VIII. Buenos Aires: Galerna.
- » Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura*. México: Gedisa.
- » Senner, W. (1992). *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI.
- » Sirvent M.T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I Nro. 1.
- » — (1993). La crisis de la educación. En Gadotti, M.; Torres, C. *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » — (1996). La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* año V, 9.
- » —; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- » ———; Topasso, P. (2007). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Documento de Cátedra: Educación No Formal, Modelos y Teorías (UBA).
- » Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro, E.; Gómez Palacios, M. (comps.), *Nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura*. México: Siglo XXI.
- » Tolchinsky, L.; Levin, I. (1982). Desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares. En Ferreiro y Gómez Palacio (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- » Torres, R.M. (2003). Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA). En *El Sur*. Argentina: ASDI.
- » ——— (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.
- » UNESCO (2008) Documento preparado para la CONFINTEA VI, México. Disponible en unesdoc.unesco.org.
- » 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.
- » Wanschelbaum, C. (2010). El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos (EDJA) en la Argentina durante la 'década olvidada' (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización (PNA). En *Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo*, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. ISBN 978-987-1450-79-4.
- » Zamero, M. y colaboradores (2009). Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial. En Zamero et al. *La formación en investigación inicial de los futuros docentes* (versión preliminar, no publicada).
- » Zamudio, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En A. Pellicer y S. Vernon (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.

Marcela Kurlat / marcelakurlat@yahoo.com.ar

Licenciada en Ciencias de la Educación y Maestranda en Psicología Educacional (Universidad de Buenos Aires). Ayudante de Primera de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I (Facultad de Filosofía y letras-Universidad de Buenos Aires) y miembro de proyecto de investigación subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA (Dirigido por la Dra. Sirvent, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Investigadora del IIICE, FFyL, UBA.

Flora Perelman / flora.perelman@gmail.com

Dra. en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y Especialista en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata). Profesora adjunta de la cátedra Psicología y Epistemología Genética I (Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires) y directora en proyectos de investigación subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA.