

Kurlat, Marcela

El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y
adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 36, núm. 1, enero-junio, 2014, pp.
58-90

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el
Caribe
Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545087004>

El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas Un obstáculo en los caminos de escritura

El presente artículo comparte avances de la Tesis Doctoral en Educación *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA), Argentina.¹ Desde el estudio de un único caso, en el que se ha acompañado durante un año y medio el proceso de alfabetización de un hombre que se dedica a la venta de diarios y concurre a un centro educativo de la Ciudad de Buenos Aires, se indagan los procesos didácticos y psicosociales que restringen la apropiación del sistema de escritura. Se ilustra una de las categorías centrales que ha sido construida a lo largo del proceso de investigación: el “culto a las letras”, concepto que da cuenta del entramado didáctico y psicosocial inmerso en un “laberinto de escritura”, constituyendo un obstáculo para el avance conceptual.

The “letters’ cult” in the process of starting young people and adult to literacy An obstacle in the ways of writing

This article shares the progress report in Education Doctoral Thesis “Psychogenic, psychosocial and educational processes in early literacy for youth and adults: Case Study”, based on the Research Institute of Science Education University of Buenos Aires (ICSI-UBA), Argentina. From the study of a single case, which was accompanied for a year and a half the literacy process of a man who sells newspapers and attends school in the City of Buenos Aires, the educational and psychosocial processes that restrict ownership of the writing system is investigated. It illustrates one of the central categories that have been built along the research process: the “Cult of Letters”, a concept that refers to the educational and psychosocial framework immersed in a “labyrinth of writing” constitutes an impediment for the conceptual breakthrough.

PALABRAS CLAVE: procesos de alfabetización inicial, educación de jóvenes y adultos, procesos didácticos, procesos psicosociales, culto a las letras.

KEYWORDS: process initial literacy, youth and adult education, learning processes, psychosocial processes, letters’ Cult.

* Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. CE: marcelakurlat@yahoo.com.ar

¹ La Tesis es dirigida por la Dra. María Teresa Sirvent y co-dirigida por la Dra. Flora Perelman. Se enmarca en el Programa de Desarrollo Socio-cultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, bajo la dirección también de la Dra. Sirvent. Dicho programa funciona en el IICE desde el año 1984, en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas Un obstáculo en los caminos de escritura

■ MARCELA KURLAT

HISTORIA DE LAS LETRAS

Dicen los escribas más antiguos
que en el Mundo de las Letras
convivían Alfagramas, Topogramas, Pictogramas, Fonogramas
Logografemas, Sílabografemas y Morfografemas.

Algunos consonánticos, otros fricativos, otros africados,
occlusivos o germinales, según.

Los Pleremas se jactaban de ser portadores de sentido
y atosigaban a los Cenemas por su vacío.

Unos grafemas andaban desnudos por ahí
y los grafemas con Diacrítico los miraban con desdén.

Los Homógrafos se sentían discriminados por su igualdad.

Cada uno se sentía el mejor representante de la Norma Locutoria,
sin saber que la Norma Locutoria marginalizaba a la Grafemática.
Hasta que la Norma Escritutaria vino a decir cómo eran las cosas.

Se formaron Nodos de Resistencia
y como siempre sucede, algunos sólo fueron satélites de los Nodos,
otros promovieron un Fonografismo Moderado,
otros se unieron firmemente en pos de una Grafemática Autónoma
buscando velar por el campo de las Letras hasta entonces descuidado.

Pero las Diéresis comenzaron a intervenir los Nodos para desunirlos
hasta que llegaron los Archigrafemas
y pusieron Punto Final a tanta cháchara
que sólo los Lingüistas saben comprender.

(Pátzcuaro, México, noviembre de 2011)

Introducción

El presente artículo comparte avances de la Tesis Doctoral en Educación en curso: *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA), Argentina. La misma se origina en una profunda preocupación por

la situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita. Según el censo nacional de 2010,² si se toma a las personas mayores de 15 años que alguna vez asistieron a la escuela y ya no asisten, 12.76 % de la población posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de 3,117,102 personas. A ellas hay que sumar las 528,349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa 1.77% de la población. Si bien en la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje de población con nivel primario incompleto se reduce a 3.3%, lo que implica a 66,648 personas, si se toma a la población total de la ciudad de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela proveniente de hogares pobres con necesidades básicas insatisfechas (NBI), 9% se ha quedado con nivel primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Si se mira a la población sin NBI este porcentaje se reduce a 2.96%. Los datos son más significativos para el nivel secundario: entre las personas provenientes de hogares pobres, 56% no ha podido concluir los estudios de nivel medio,³ mientras que dentro de la población proveniente de hogares no pobres, 28% está en esa misma situación. Estos datos denuncian la mayor probabilidad que existe para las personas de hogares pobres de no ingresar o sólo conocer el nivel primario. Si agregamos a ello el hecho de que el censo abarca a la población de 15 a 64 años, el número de personas que nunca ha ido a la escuela o se ha quedado con el nivel primario incompleto aumenta aún más.

Es decir, que aunque Argentina sea considerada dentro de los parámetros internacionales con altos índices de alfabetización, esta perspectiva varía según a qué se considere estar alfabetizado. La alfabetización no se limita a la “educación básica” como muchas veces se plantea, ni a los primeros peldaños de la escuela primaria, ni sólo a la escuela primaria. La alfabetización es un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, que implica la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas, que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente (Bautier y Bucheton, 1997). Si se considera que la alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que 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 pasa de estar Argentina “dentro de buenos parámetros internacionales” al deber de resolverse desde el Estado un problema urgente y alarmante en el marco del derecho a la educación.

Ya hemos abordado en una publicación anterior (Kurlat, 2011) las condiciones contextuales más amplias en las que se desarrolla la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, que

² Procesamientos preliminares del Proyecto UBACYT (2011-2014): poder, participación social, cultura popular y educación permanente; procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos. Dirigido por la Dra. M. Teresa Sirvent y co- dirigido por la Dra. Sandra Llosa. Los procesamientos estadísticos se iniciaron en el marco del trabajo de créditos de investigación “Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina: actualización según censo 2010 (INDEC)”, en el que participaron como alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL. UBA): Juan Manuel Conde, Ileana Grigoni Inés Mendonça, Verónica Saffores, Natalia Sangregorio, Melina Silveira, con la coordinación de Paula Topasso, en base a la información estadística del INDEC, Censo 2010.

³ Aunque en Argentina, desde la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06), el nivel secundario sea obligatorio, la realidad del ejercicio del derecho a la educación está muy lejos de cumplirse.

dan cuenta de la problematización que ha sido nutriente de sucesivas investigaciones en el área.⁴ Se hizo referencia ahí a las políticas y programas de alfabetización vigentes que han dado origen a las principales interrogantes de investigación, vinculadas a indagar los modos en que las personas jóvenes y adultas se apropián del sistema de escritura en espacios educativos. Afirmábamos que el analfabetismo es un claro signo de la desigualdad y exclusión social, íntimamente relacionado con la reproducción del nivel educativo de riesgo⁵ y la obturación de procesos reflexivos y de demandas por procesos de educación permanente⁶ (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998). Esto significa que, a menor nivel educativo alcanzado, menor adquisición de las herramientas básicas que las personas necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada, lo que se vincula con mayores posibilidades de quedar marginados de la vida social, política y económica que caracteriza a las sociedades actuales. Asimismo, esta situación se vincula con la obturación de procesos de toma de conciencia sobre los propios derechos y la consecuente posibilidad de demandar el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Aquí nos enfrentamos con el principio de avance acumulativo: cuanto más educación formal se alcanza más y mejor educación para toda la vida se demanda individual y socialmente (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998).

Ahora bien, a pesar de los numerosos discursos nacionales e internacionales sobre el derecho a la alfabetización (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2010; Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, 2012; Declaración de Educación Para Todos, UNESCO, 2000; Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización 2003-2012; Marco de Acción de Belém, UNESCO, 2009; Iniciativa de Alfabetización: “Saber para Poder” (LIFE 2005-2015), han sido escasos los estudios que se interrogan acerca de cómo los jóvenes y adultos aprenden a leer y escribir, qué representa el sistema de escritura para ellos en su proceso de alfabetización, cuáles son los conocimientos que han construido a partir de su vida en una sociedad letrada, y en muchos casos, con experiencias de algunos años de escolaridad.

Una serie de consultas realizadas por la Dirección de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2013 a todos los educadores de

⁴ Hago referencia aquí tanto a la Tesis Doctoral que se desarrolla en el presente artículo como a 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”, bajo la dirección de la Dra. Flora Perelman, desarrollada en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, entre los años 2007 y 2011. La misma se orientó a conocer cómo los sujetos jóvenes y adultos que participan de espacios de alfabetización inicial se apropián del sistema de escritura como objeto de conocimiento, e identificar las semejanzas y diferencias en sus conceptualizaciones con respecto a las encontradas en los niños y en los adultos no alfabetizados a partir de investigaciones antecedentes. Para más información véase Kurlat, 2011.

⁵ El concepto de nivel educativo de riesgo hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas impuestas por este modelo neoliberal en la economía y neoconservador en lo político. Se considera a una persona en situación de riesgo educativo si no ha podido completar la escuela secundaria (ya sea con primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta).

⁶ En investigaciones previas de la Dra. Sirvent (UBACyT TL45, F005, F006, F212) se ha trabajado la perspectiva del hecho educativo como Educación Permanente: se ha construido un abordaje conceptual orientado a la revisión del concepto de Educación No Formal donde se remarca el concepto de grados de formalización en reemplazo de la tradicional expresión “no-formal” con el objetivo de describir, explicar y comprender la especificidad del espacio educativo del más allá de la escuela en su complejidad y en la profundidad epistemológica de su significado. Sobre esta base, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico de construcciones individuales y sociales en la vida de los individuos y los grupos, relacionadas 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.

jóvenes y adultos de la jurisdicción, arrojan como resultado⁷ 90% de demanda de capacitación en procesos de alfabetización inicial de sus estudiantes. Con frecuencia, los educadores de personas jóvenes y adultas plantean dificultades para pensar la enseñanza frente a estudiantes que aún no leen ni escriben convencionalmente:

“Hace años que vienen las señoras y no avanzan nada, ya no sé qué hacer”; “Necesito ayuda, no sé cómo alfabetizar a ‘analfabetos puros’”; “Me produce mucha frustración, me aburro”; “Hay cosas que no puedo entender... ¿Por qué mi alumno, si busca palabras con ‘a’ e imágenes que empiecen con ‘a’, no la reconoce después, no la retiene, no la puede unir en una sílaba? ¿Por qué si todo el año pasado trabajamos con su nombre, no reconoce todavía las letras y las vocales?”, “Yo soy otra maestra en adultos, en un primer grado común hubiese trabajado de otra manera, pero acá...”

Estas frases han sido compartidas en diversos encuentros y proyectos en los que he trabajado a lo largo de los últimos años. Algunos educadores preguntan también: “¿Qué sentido tiene poder leer y no poder interpretar el texto?”; “¿La compañera que se acerca al centro va en búsqueda de una ‘a’ o de otra cosa? ¿Estamos hablando de letras o de otras cosas?”; “¿Tiene que ver sólo con las letras el proceso de alfabetización?”; “¿Cómo hacer para que la alfabetización sea momento de placer y no de dolor?”.

Las investigaciones de la Dra. Ferreiro y equipo (Ferreiro y Teberosky, 1979, Ferreiro y Gómez Palacio, 1982) nos han enseñado que el desconocimiento de los educadores del proceso de aprendizaje de este sistema por parte de los niños es un factor de fracaso escolar. Y en las escuelas de jóvenes y adultos frecuentemente se repite el círculo de deserción: nuestras evidencias denuncian que quienes poseen conceptualizaciones menos avanzadas sobre el sistema de escritura son los primeros que dejan dichos espacios en las nuevas chances educativas (Buitron *et al.*, 2008).

En este marco, a partir de nuestras indagaciones hemos intentado comprender la lógica de apropiación del sistema de escritura en la población joven y adulta, como insumo para poder pensar en prácticas alfabetizadoras que puedan asentarse en los procesos constructivos de los sujetos.

El presente artículo ilustra una de las categorías centrales que se ha construido a lo largo del proceso de investigación actual, que da cuenta del entramado didáctico y psicosocial inmerso en un “laberinto de escritura”, a partir del análisis de un caso. Dicha categoría ha sido nominada como “culto a las letras” y se percibe como un obstáculo para el avance en la apropiación del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas.

Se describirán entonces en primer lugar aspectos sustantivos del diseño implementado, sus nutrientes y decisiones metodológicas principales, para luego dar lugar a la historia de Gabriel, detallar cómo aparece el “culto a las letras” en el aula, cómo se inscribe en los procesos de escritura y en las concepciones sobre la misma que Gabriel sostiene; para dar cuenta de la veta didáctica y psicosocial que dicho concepto constituye, como obstáculo para el avance conceptual.

⁷ Análisis de la Consulta sobre la versión preliminar de la Propuesta Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, procesamiento a cargo del equipo de curricularistas bajo la coordinación de Alejandra Defago, año 2013. No publicado.

Las nutrientes de la investigación

Los resultados de la propia Tesis de Maestría en Psicología Educacional (Kurlat, 2011) han sido la nutriente central de la investigación para la Tesis de Doctorado que aquí se presenta. Su trama invita a pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras, un entrelazado 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, marcas de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del “fracaso” y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir.
- Las *marcas de enseñanza* que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales, la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas acerca de lo que es la lectura y la escritura. Por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a “juntarlas” como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es “leer”.

Dicha 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. Las marcas de la enseñanza recibida y de la historia de exclusión estarían restringiendo dicha construcción, caracterizando de un modo particular la apropiación del objeto de conocimiento, constituyendo en algunos casos verdaderos “laberintos de escritura”.

La segunda y la tercera hebra aportan a conocer quién es ese aprendiz diferente al niño, siendo fuente de nuevas preguntas: ¿cómo se vinculan estas hebras con los niveles de conceptualización sobre la escritura en personas jóvenes y adultas? ¿Cómo especifican o particularizan el curso de la primera hebra tal como se da en la infancia?

Desde la perspectiva teórica nos acercamos al concepto de restricción vigente en la psicología genética crítica (Castorina, 2010, 2012; Castorina y otros, 2007a, 2007b), desde el supuesto de que la apropiación del sistema de escritura es restringida por los contextos que la enmarcan, en el sentido de posibilitar o no dicha apropiación. Las conceptualizaciones que jóvenes y adultos construyen sobre el sistema de escritura estarían condicionadas, por un lado, por el modo en que han vivido a lo largo de los años su analfabetismo, la concepción de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, las estrategias de lectura que han desarrollado, el significado que le atribuyen al aprendizaje del sistema de escritura, entre otros aspectos psicosociales. Las marcas de

exclusión podrían ser comprendidas, entonces, desde una mirada psicosocial.⁸ Por otro lado, desde las intervenciones didácticas, los modos de enseñanza en el aula muchas veces ignoran los saberes que estos jóvenes y adultos ya poseen por haberse desenvuelto en una sociedad letrada durante muchos años, implementándose intervenciones “fonetizantes”, que pueden obturar los procesos de apropiación del sistema. Es decir, las marcas de enseñanza vistas como restricciones didácticas a desentrañar. Analizar ambos tipos de restricciones permitiría generar conocimiento fértil para abonar a la construcción de prácticas alfabetizadoras capaces de romper el círculo de exclusión en la educación de jóvenes y adultos. De allí han emergido con fuerza las preguntas que constituyen el problema de investigación de la Tesis Doctoral, que focaliza en las conceptualizaciones que jóvenes y adultos que participan en procesos de alfabetización inicial construyen, según restricciones didácticas y psicosociales: ¿Cuáles son las intervenciones didácticas que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial? ¿Cuáles son los procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial?

Decisiones metodológicas centrales

Desde el estudio de un único caso, acompañando durante un año y medio el proceso de aprendizaje de Gabriel, un hombre de 40 años que se dedica a la venta de diarios y que concurre a un centro de alfabetización en una de las llamadas “villas de emergencia”⁹ de la Ciudad de Buenos Aires, se ha intentado responder a dichas interrogantes, bajo la orientación de supuestos de anticipación generales y tentativos. La estrategia metodológica elegida para la construcción de la evidencia empírica se ha basado en la combinación del modo cualitativo de generación de conceptos y el modo participativo (Sirvent y Rigal, 2008). Se ha enfatizado un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso inductivo de abstracción creciente, que supone el interjuego con los construidos por el investigador y su implicación subjetiva. Se trata de un modelo de comprensión global y de búsqueda de profundización de la dinámica de la realidad social en casos particulares. Se trabaja haciendo énfasis en un proceso dialéctico y en espiral de confrontación entre la teoría y la empiría. La lógica subyacente no busca verificar hipótesis de relación entre variables, sino comprender la dinámica de construcción del sistema de escritura en el caso seleccionado a la luz de categorías y

⁸ El concepto “psicosocial” se aborda aquí en relación con el impacto que los hechos de la vida cotidiana poseen en la construcción de representaciones sobre la realidad (Sirvent, Toubes, Santos y otros, 2007; Sirvent y Llosa, 2011). La perspectiva psicosocial refiere al análisis del procesamiento de aspectos estructurales (económicos, políticos, sociales) de un determinado contexto sociohistórico, en las representaciones de los sujetos y grupos sociales sobre la realidad. Conceptos, ideas, percepciones sobre sí, significados y actitudes que se han ido construyendo en las personas como producto de su interacción con el mundo y del impacto de los saberes cotidianos de “sentido común” que han internalizado.

⁹ Las llamadas “villas de emergencia” o “villas miseria” son asentamientos precarios cuya población generalmente carece del acceso a los bienes y servicios básicos vinculados al derecho a la salud, la vivienda, el trabajo, la alimentación, la protección ambiental. El centro de alfabetización seleccionado pertenece al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) dependiente del Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Constituye una de las cuatro ofertas de terminalidad de estudios primarios y se caracteriza por su flexibilidad horaria y el acceso al medio en el que se encuentran los estudiantes, en un intento por dar respuesta a problemas locales: alojar a la población más vulnerada de la ciudad que no ha concluido el nivel primario y que por sus características no se inscribe en las escuelas de jóvenes y adultos.

esquemas conceptuales construidos a lo largo del proceso de investigación. El encuadre participativo, asentado en el paradigma de la teoría social crítica, apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social y emancipación de los sujetos involucrados, desde la construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. En las instancias participativas se busca el crecimiento de la población en su capacidad de participación y construcción de poder, a través de la articulación de investigación, participación y educación (Sirvent, 1992). En la investigación que aquí se presenta, la combinación metodológica ha implicado la introducción de sesiones colectivas de retroalimentación (Sirvent, 1999; Sirvent y Rigel, 2008) y procedimientos de validación con los sujetos implicados en diversos niveles: con el grupo amplio de docentes del programa de alfabetización que constituyó el anclaje empírico de la investigación, con las docentes a cargo del centro educativo en el que se llevó adelante el trabajo de campo y con el mismo estudiante cuyo proceso de alfabetización acompañó desde inicios del año 2012 hasta mediados de 2013.

Para la obtención de datos acerca de los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura del caso seleccionado, se utilizó el método clínico o método de exploración crítica.¹⁰ La dimensión de los procesos psicosociales fue capturada a través de entrevistas en profundidad y sesiones de retroalimentación, que buscaron conocer la historia del sujeto en cuanto a su trayectoria educativa previa, su trayectoria familiar, laboral y de vivienda, y particularmente, qué significó no saber leer y escribir en su vida, cuál era el significado que le atribuía al aprendizaje de la lectura y la escritura, cómo había internalizado la historia de exclusión, desde qué ideas y concepciones. El abordaje de las restricciones didácticas ha implicado la observación de clases¹¹ para la descripción de las situaciones de enseñanza en las que se enmarcan los procesos de alfabetización, dando cuenta de lo que realiza el docente en interacción con los estudiantes: qué tipo de actividades propone, qué tipo de consignas selecciona, cómo concibe el error, cómo evalúa, qué tipo de ayuda provee para favorecer el aprendizaje en los alumnos. Y a partir de allí, analizar cómo ello podría estar facilitando o obturando los procesos de apropiación de la lengua escrita: cómo produce el sujeto en el aula, con qué dificultades se encuentra, qué estrategias le permiten avanzar y cuáles lo inhiben en sus producciones. Como insumo de comparación de los procesos analizados en el espacio educativo, se acompañó a Gabriel en el trabajo, para dar cuenta de sus modos de interacción con la lengua escrita en su vida cotidiana y laboral y conocer sus estrategias lectoras construidas al desenvolverse en la sociedad letrada desde su nacimiento.

La técnica de análisis de datos empíricos utilizada fue el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Este método sistematiza el proceso de construcción de nuevas categorías teóricas en un proceso de raciocinio inductivo de abstracción creciente desde una fuerte base empírica.

¹⁰ El mismo es el procedimiento de indagación que se ha utilizado tradicionalmente en las investigaciones del campo de la Psicología Genética, para capturar el punto de vista del sujeto (Piaget, 1926), a través de las denominadas “entrevistas clínicas”. Se caracterizan por un particular diálogo en el que el entrevistador orienta la marcha del interrogatorio siendo dirigido por las respuestas del entrevistado, pero al mismo tiempo formula sus hipótesis respecto de las ideas del sujeto y las verifica en “acto” (Castorina y Lenzi, 2000).

¹¹ Se realizaron dos observaciones por semana, de aproximadamente tres horas de duración, durante un año y medio de trabajo, lo que constituye cerca de 100 horas de registros.

A continuación, nos adentraremos en el caso de Gabriel. Transitaremos las diversas hebras de la trenza mostrando cómo toman cuerpo en él, formando un “laberinto de escritura”, para ilustrar cómo el “culto a las letras” restringe, direcciona, condiciona, sus procesos de apropiación de la lengua escrita.

La historia de Gabriel y sus “marcas de exclusión”

Mi nombre es Gabriel Agustín Menzén,¹² me levanto a las 3:30 de la mañana para ir al puesto de diarios, soy canillita.¹³ Y me gustaría hacer el reportaje del canillita y del comedor. Voy a contar historias que nadie las va a creer. Yo soy solo y fui criado solo y estoy aprendiendo a leer y escribir. Nada más. La maestra ella sabe (me señala). A mí me gustaría el día de mañana agarrar el diario y leer las 24 horas sin descansar. Después de la escuela como algo y me voy a dormir. Todos los días. Hace ya una banda que estoy estudiando, nueve cincuenta me saqué... Pero hay veces que tengo que renegar porque algunas letras no me salen.

(Presentación de Gabriel en Taller de Radio, Martes 21 de agosto de 2012)

Gabriel nació en San Miguel, Provincia de Buenos Aires, el 2 de noviembre de 1972. Actualmente vive en la Villa 31 de Retiro, Ciudad de Buenos Aires y concurre desde el año 2011 a un centro de alfabetización que funciona en un comedor de la zona. Trabaja de lunes a viernes como “canillita” haciendo el reparto de diarios bajo suscripción para un puesto de diarios ubicado en una plaza del centro de la ciudad, sumado a trabajos informales como quitar las rejas de un café, hacer mandados, abrir las puertas de los taxis, tareas por las que recibe propinas. Se levanta todos los días a las 3:30 de la mañana para llegar al trabajo, recibir los diarios y clasificarlos. Trabaja hasta las 13:30 de la tarde, horario en que se dirige al centro de alfabetización para estudiar hasta las 17:00 horas, cuatro veces por semana.

El día que lo conocí, como respuesta a mi pregunta de qué era lo que más le gustaba de la escuela, me dijo: “Aprender a leer y escribir, pero me cuesta”. Sus docentes me comentaron que de niño nunca había ido a la escuela y que de adulto tuvo una experiencia de unos días, aunque rápidamente “abandonó porque era un mundo al que no podía acceder”.

Gabriel vivió hasta los 19 años en situación de calle, perdió a sus padres desde muy pequeño y estuvo varios años en un internado. En sus palabras:

Siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve... hasta los diecinueve toda mi vida fue un calvario. Hasta ese momento no conocía la villa, no conocía los comedores, no conocía... dormía bueno, al imperio, cagándome de frío... me... me... me acuerdo los inviernos que pasé, pasé amarguras, nadie te quería ayudar, nadie te quería dar un plato de comida, nadie... o sea... hasta que hice mi vida yo sólo [...] El día de mañana, si todo me sale bien, bueno... me podría recibir de... no sé, de abogado... de lo que sea. Pero yo... mi manera es estudiar y estudiar y estudiar y tanto hice que vine a estudiar. No quería en el principio aprender a leer, porque me iban a costar muchas letras, demasiadas letras”.

¹² Su apellido ha sido modificado para resguardar su anonimato.

¹³ “Canillita” es una palabra en jerga castellana que designa a los vendedores de diarios.

Gabriel percibe parte de su vida como “un calvario”, en su infancia fue vulnerado su derecho a la vivienda, la educación y la alimentación, entre otros. Al preguntarle si tenía recuerdos anteriores a los siete años, menciona la violencia y humillaciones sufridas en forma permanente a lo largo de su infancia:

Fui golpeado a los siete años yo. Por la policía. Maltratado por la policía. A esa época, cuando yo tenía siete. No te dejaban dormir en ningún lado. Te llevaban preso y en el calabozo no te daban de comer (Tose) Estuve de los siete hasta los ocho en una comisaría encerrado (Tose, se le llenan los ojos de lágrimas) Antes de los siete estuve en... desamparado y discriminado. Por la gente” (Entrevista autobiográfica, 3.7.12).

La violencia social acompañó su vida desde pequeño: con hambre, frío, abandono, agresiones y encierros frecuentes. Su trayectoria familiar también se vincula con la soledad y el sufrimiento, la pérdida de los padres a corta edad y la pelea con sus hermanos, lo que promovió una vida ambulante, en situación de calle desde muy pequeño:

¿Dónde vivía? Bueno, dormía en los trenes eh... no conocía... tengo un hogar o sea, paradores... no conocía nada, estaba al imperio, nada. ¡Ja! Es como decir eh... quién me trajo al mundo, quién hizo el mundo, quién estuvo conmigo, quién me ayudó, quién estuvo a mi lado, quién... mi vieja falleció, mi papá falleció, yo tenía mi terreno, mi hermano lo vendió, sucesivamente quedé en la ruina. Solamente por eso (Entrevista autobiográfica, 3.7.12).

Su padre falleció cuando él tenía 10 años y su madre a los 14. Si bien recuerda haber vivido en una casa de pequeño, desde niño ya trabajaba en la calle para llevar dinero y comida a su familia. Cuando falleció su madre, Gabriel es internado en un instituto hasta los 18 años:

A los 18 salí libre. Salí y no reconocía nada, me paraban y no tenía documentos, venía la policía y me llevaban adentro, me comía 24 horas... me llevaban a los tribunales de San Martín, hacían lo que se les cantaba el... a los policías se les cantaba lo que ellos querían. Hasta que bueno... y ya cumplí los 19 y bueno ya, ya no me podían detener más... ¡tanto me iban a detener! (Entrevista autobiográfica, 3.7.12).

En los dichos de Gabriel se reconocen las marcas de dolor e impotencia: ser “maltratado”, estar “desamparado y discriminado por la gente”, no reconocer “nada”, ser víctima de “lo que se les cantaba”, a la fuerza policial, “no tener a nadie”, ser amenazado por sus hermanos, estar llorando, sucio, el haber sufrido “demasiado”. Podemos pensar cómo estas situaciones habrán contribuido a la construcción de una imagen de sí totalmente desvalorizada. En numerosas oportunidades menciona el “haberse hecho sólo en la calle”. Al preguntarle si recordaba cuando era chico alguien que le hubiese leído, enseñado, contado un cuento, cantado una canción, responde:

No nadie, nadie (niega con la cabeza). No, nadie, nadie, nadie. Yo me hice solo en la calle y aprendí solo lo que es la calle: estar cagándome... cómo cagarse de frío, cómo... dónde no te podés bañar..., criaturas tiradas sin su padre, sin su madre, sin nada... Yo aprendí en... quería salir a toda costa de la calle porque había cosas que no me gustaban. O sea, que uno tenía todas sus cosas, tenía su ropa, se iba a bañar y al otro día cuando venías no encontrabas nada, lo mismo que estabas durmiendo ahí y te robaban, te pegaban... ¿sabés cuántas veces yo sufrió? (Sesión de retroalimentación con Gabriel, 15.1.13).

Gabriel supo de la existencia de la villa en la que vive actualmente gracias a un “amigo que trabajaba en la parada”¹⁴ Ahí es alojado y encontró una “familia elegida”, una “familia de la vida”:

Porque me contaron que... que había una villa que... que me iban a dar un hogar y que había un comedor que ibas a recibir un plato de comida y una taza de té o una taza de mate cocido [...]

Yo vine solo. Y ahí conocí a..., la conocí a Chio, la conocí a... la Nancy, la conocí a la Vivi, la conocí a la Celeste, la conocí a... a la hija, la Marisa, la conocí a la Eli, lo conocí a Rubén, lo conocí al Quique... estaban todos comiendo en ese mismo comedor. Yo estaba así apartado, o sea, yo comía solo. Y ellos me miraban, me miraban, hasta que... ¡ja! yo me iba a mi parada y bueno hasta que me ofrecieron un lugar y bueno yo no lo rechacé. Es feo estar durmiendo en la calle, es feo estar cagándose de frío y no tener un abrigo. Gracias a Dios... se me cumplió mi objetivo, tener una familia donde ayudarle, donde estar, donde dormir, donde comer, donde... poder estar tranquilo, que nadie me moleste... ¿cuántas veces yo estuve con ellos? ¡Una banda! (Entrevista autobiográfica, 3.7.12).

El encuentro con esta familia y el tener un hogar por primera vez implicó para Gabriel cierto renacer. A insistencia e invitación de la mujer que lo alojaba en su casa, la Vivi, comienza a concurrir al centro de alfabetización actual:

Porque la Vivi me dijo, vamos que alguien te va a enseñar, que esto ahí... vas a salir adelante sólo. Y bueno, yo agarré, vine con ella y estoy acá... Una vez que se fue el año que pasamos, ahí empecé... no sabía nada que iba a haber escuela acá adentro de la villa. Yo mismo le pregunté a... ese mismo día cuando... cuando fue la primera vez que me dijo la Vivi: vamos, vamos, que están anotando para el colegio, y yo agarré y me anoté. Y acá estoy, ¡ja! Dicho y dicho, la primera vez (Entrevista autobiográfica, 3.7.12).

Es imposible imaginarnos la magnitud del dolor y sufrimiento que Gabriel vivió, el extremo de hambre, frío, abandono. No conocemos su amplio mundo de dormir en la calle, en el internado, en la comisaría; la desvalorización social sufrida, la vergüenza y humillación que ha soportado. Gabriel contagia la angustia y la desesperación. Me preguntaba con frecuencia: ¿cómo estas marcas de dolor han dejado huellas en el aprender, en la imagen de sí como aprendiz, como persona de derechos? Y al mismo tiempo: ¿cuáles serán los conocimientos “letrados” que ha construido sin ser consciente de ellos?

Al acompañarlo en el trabajo, observé que Gabriel reconocía, clasificaba, acomodada, ubicaba, contaba los diarios y le dictaba a su empleador cuántos había de cada uno por el nombre convencional. Tras la escritura por parte de su empleador de los nombres y/o direcciones a donde llevar cada diario en cada uno de ellos, Gabriel interpretaba dicha escritura, adjudicaba y repartía cada uno en los lugares correspondientes. También observaba en forma conjunta con su empleador la lista de suscritos al día de la fecha, para verificar a quiénes debía repartir. Indicaba, opinaba acerca de cuáles debían repartirse y cuáles no correspondían a dicho día. Gabriel señalaba y comentaba noticias en los diarios, identificaba noticias sobre los mismos sucesos en diferentes diarios. Si llegaba una clienta al puesto de diarios solicitando alguno, le entregaba el pedido en forma pertinente. A su vez, me dictaba qué colocar en mis propios registros de observación, como por ejemplo: “Anote: acá

¹⁴ Se refiere a la parada de taxis en la que trabaja abriendo las puertas a los pasajeros y cobrando por ello una propina.

dice La Catedral”.¹⁵ Al preguntarle a Gabriel cómo sabía dónde tenía que ir, él mencionaba que sabía “mirando las direcciones”. Su visión de sí mismo como trabajador era que “era rápido y práctico”. Decía que le gustaba trabajar en ello, que le encantaba armar los diarios en cada una de sus páginas. Este trabajo le había permitido salir de la calle, cambiar su vida: “Esta va a ser toda mi vida... Si no tuviera este trabajo estaría durmiendo en las estaciones”.

¿Pero qué sucedía en la escuela? Gabriel casi siempre era el primero en llegar al centro de alfabetización, preguntando por la tarea a realizar. Todos los días llevaba varios diarios de distribución gratuita, los desplegaba sobre la mesa y comentaba las noticias del día, señalando en forma pertinente dónde estaban escritas dichas noticias y las fotos que las acompañaban. Pero al momento de producir en el aula, se limitaba a nombrar las letras (muchas de las cuales aún desconocía), su práctica predominante era el descifrado, estrategia que no lo ayudaba a dar sentido a los textos, a construir significado a partir de los mismos. Más allá de compartir las noticias o de abrir el diario y leer espontáneamente, por ejemplo, “30% de descuento” en una publicidad, frente al pedido de lectura su respuesta era: “La i, la ge, esta letra no la vi... no sé qué dice”. En el aula sólo copiaba y ante el pedido de interpretación de los textos decodificaba sin poder dar sentido, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo diciendo: “Esta letra no la vi. No recuerdo cómo se escribe”. Se vislumbraba una idea muy fuerte acerca de que el aprendizaje de la lectura y la escritura estaba vinculado a la memorización de “todas las letras”, a “ver las letras” y a la copia de las mismas en forma reiterada para “fijarlas en la memoria”. Ello se constituía como demanda fuerte en el aula y era reforzado por las mismas propuestas de enseñanza, como se detallará en el próximo apartado.

El “culto a las letras” como propuesta de enseñanza: una demanda de Gabriel

Las docentes mencionaban que el “ser enseñado en las letras” había sido una demanda de Gabriel al ingresar al centro de alfabetización, por lo que ellas actuaron en consecuencia, pensando que si respondían a esta solicitud lo ayudarían a avanzar o sostendrían su continuidad. Una de las docentes afirmaba en una sesión de retroalimentación: “A pesar de que Gabriel nunca estuvo escolarizado formalmente, tiene todo un imaginario construido. Esto de ‘esta letra no la vi’ y de ir letra por letra es algo que él exige”.

En este sentido, las docentes habían respondido a un imaginario de Gabriel acerca de lo que esperaba que la escuela le enseñara. Así, el “culto a las letras” se tornó en eje central de la enseñanza. Implicó la “enseñanza letra por letra” desde actividades que apuntaran a la asociación perceptiva. En relación con los procesos de lectura, dichas actividades se correspondieron con:

- La presentación por parte de las docentes de cada letra por su nombre y grafía (como por ejemplo, “Hoy vamos a trabajar con la letra G”).
- La identificación visual de la letra enseñada a través de propuestas tales como:

¹⁵ En mi Diario de Ruta escribí el día que lo acompañé al trabajo, que si yo no hubiese sabido que él aún no leía ni escribía convencionalmente, no me hubiese dado cuenta a partir de su modo de actuar.

- Colorear la letra al encontrarla en una palabra o identificar, reconocer, marcar dicha letra cada vez que aparecía en una oración;
- identificar la letra presentada entre varias iguales pero en distinta posición según su ubicación correcta;
- buscar palabras en el diario que iniciaran con la letra enseñada, e
- identificar palabras en sopas de letras.
- El reconocimiento auditivo de las letras enseñadas:
 - El reconocimiento auditivo de una letra inicial a partir de la solicitud de búsqueda de imágenes en el diario que comenzaran con cada letra presentada (“Buscar en el diario imágenes que empiecen con G”), y
 - la identificación del sonido de dos letras apelando a “juntarlos” para formar un sonido silábico (“La ‘ge’ con la ‘a’: ‘ga’, la ‘e’: ‘ge’...”).
- En cuanto a la escritura, las actividades propuestas implicaban:
 - El trazado de la letra enseñada en una serie de renglones o el seguimiento de una línea punteada para dar forma a la letra y luego reproducirla en una serie;
 - la solicitud de completar palabras con las letras faltantes en guiones vacíos (por ejemplo: G_T_ para ‘GATO’);
 - la escritura de palabras por uno mismo desde las “letras que se escuchen” frente a las verbalizaciones propias o de las docentes (Al enunciar, por ejemplo: “Gaaaa... ¿cuál lleva?”), y
 - la copia de palabras y oraciones (como por ejemplo, la copia de las palabras que comenzaban con la letra G encontradas en el diario).

Este tipo de actividades refiere a concepciones tanto de escritura como de lectura que tienen una tradición escolar; implican prácticas de ejercitación en las que no se lee ni escribe desde la interacción en contextos reales con la lengua escrita, sino que predominan tareas de motricidad, discriminación visual, pronunciación. Como plantea Kalman (2003), la idea de enseñar primero el alfabeto para que luego se produzca el aprendizaje de la lectura y la escritura con “soltura y fluidez” ha predominado en las políticas de alfabetización desde campañas nacionales e internacionales de “erradicación” del analfabetismo a partir de la “diseminación de las letras” desde hace varias décadas:

Durante años la fórmula de acción adoptada fue primero enseñar las letras y sonidos y después, en una etapa bautizada la “post alfabetización” se emplearían los conocimientos recientemente adquiridos para una lectura y escritura genuinas. Se suponía que la integración de los conocimientos la haría el usuario recientemente alfabetizado de una manera prácticamente instintiva por haber conocido el funcionamiento del alfabeto y con ello se daría el salto cognitivo deseado transformando al usuario en un lector consolidado (Kalman, 2003: 4).

La cita anterior da cuenta de que la modalidad de enseñanza adoptada en el centro estudiado no es casual ni azarosa, sino que responde a una práctica pedagógica profundamente arraigada a lo largo de la historia en distintos países del continente latinoamericano. El conocimiento de las letras es “fijado” a través de actividades de identificación visual y auditiva. Y estas prácticas conllevan determinados modos de corrección en el aula: la forma en que las docentes corregían las escrituras

de Gabriel se correspondían con esta práctica desde la apelación a una asociación perceptiva y al reconocimiento exclusivo de las letras correctas, desde la “alfabeticidad” del sistema. Los modos de corrección aparecían vinculados a los siguientes ejes, que se ilustran con breves ejemplos de registros:

- Marcar los “errores por similitud gráfica” sin reflexión acerca de las relaciones entre oralidad y escritura:

REGISTRO 1 (LUNES 28 DE MAYO DE 2012)

En el pizarrón dice:

HOY ES LUNES 28 DE MAYO

BUSCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA R

Miro el cuaderno de Gabriel (G) y copió:

HOY ES LUNES 28 DE MAYO

BUCAR 5 PALABRAS QUE EMPIECEN CON LA LETRA B

Gabriel trabaja con la búsqueda de palabras en el diario. Veo que recortó de un diario /Baja/ y /Banco/. Se acerca la docente (D) y le muestra que en el pizarrón está la letra /R/, se la señala y le recuerda que tenía que buscar palabras que empezaran con /R/ y que él está buscando palabras con la letra /B/. Gabriel mira el pizarrón, mira su cuaderno y corre las palabras recortadas que iniciaban con la letra /B/ hacia el centro de la mesa (como desechándolas). Sigue mirando el diario.

- Apelar a que determinadas letras “ya se vieron” pero Gabriel aún “no las escucha”:

REGISTRO 32 (LUNES 5 DE NOVIEMBRE DE 2012)

La docente corrige la producción de Gabriel, escribiendo al lado de cada palabra que él escribió por sí mismo, la escritura convencional. Le va diciendo “cuáles escuchó y cuáles no”, en relación a las letras. La docente agrega la letra /T/ a la escritura /BOON/ (‘Botón’) y Gabriel dice:

G: Esa letra no la hicimos todavía, yo me olvidé de esa letra.

D: Sí la vimos, pero no importa, todavía no la escuchás.

- Pedir dar la respuesta correcta desde la entidad sonora de las letras aislada del contexto gráfico:

REGISTRO 18 (MARTES 14 DE AGOSTO DE 2012)

La docente le propone a Gabriel escribir las letras que reconozca de determinadas palabras:

D: Escribí las que reconozcas de “manzana”.
G: escribe /ANCA/
D: La que sigue. ‘Taxi’ era.
G: Pero dígame si está bien o mal, porque si no lo borro.
D: Después yo te las escribo y vos te fijás. Ta-xi. La ves todos los días escrita.
G: Con ‘a’. (Escribe la letra /A/. Colocó al lado del dibujo del taxi 6 guiones)
D: Ta-xi.
G: ¿La ‘e’?
D: Ta-xi, la ‘i’.
G escribe /I/. Le queda /AI/.
D: ¿Te faltan letras?
G: ¿O ahí terminó?
D: Ta-xi.
G: La ‘a’.
D: La ‘a’ suena ‘a’. Ta-xi, ¿cómo termina?
G: La ‘e’.
D: La ‘e’ suena ‘e’. Ta-xi.
G: La ‘i’.
D: La ‘i’, termina con ‘i’.

- Apelar a “recordar las letras correctas”:

REGISTRO 18 (MARTES 14 DE AGOSTO DE 2012)

La docente le explica a Gabriel la diferencia entre las vocales y las consonantes:

D: Vos ya de las cuatro letras reconociste dos solito, ahora lo que vas a tener que integrar de a poquito son las consonantes, que son más difíciles de reconocer. Vos ya estás escuchando las vocales, pero las consonantes son más difíciles, porque las vocales suenan más fuerte. (Escribe /LIMON/ en el pizarrón) En limón pusiste casi todas, no importa que en otro orden, porque fue las que escuchaste. (Escribe /PERA/) En “pera” reconociste todas menos esa, la única que te faltó es esta letra, la erre, porque no reconociste el sonido. Cuando empieces a acordarte de eso ya vas a escribir. Ahora yo te escribo todas y vos te fijás, pero no borres nada. Te escribo en color arriba.

- Corregir las letras faltantes desde la alfabeticidad del sistema: “comerse las letras”:

REGISTRO 28 (MARTES 16 DE OCTUBRE DE 2012)

Gabriel está escribiendo por sí mismo las palabras correspondientes a determinados dibujos. Para “cocinero” escribe /COE/.

D: Es igual que “cinco”, ahí está en la pared, mirá.
G borra la letra E y copia el final de “cinco”: /COINCO/
G: Cocinero no dice, ¡porque estoy cansado!
D: Te comiste dos letras nomás. Te escribo cómo va.

Le corrige.

- Apelar a “mirar” los labios o “escuchar” la verbalización de fonemas para identificar qué letra es la correcta:

REGISTRO 7 (LUNES 18 DE JUNIO DE 2012)

Gabriel está resolviendo una fotocopia de la letra /L/. Ya hizo series de letras y pintó las que están escritas en la posición “correcta”. La docente se acerca a él para ayudarlo a colorear los objetos que empiezan con dicha letra. Le señala cada dibujo y él responde:

G: León, sí. Limón, sí. Estrella, no. Corazón, no. Pescado, no... sí, no, sí, no...Luna, sí. Lápiz, no, no empieza con ‘ele’.
D: Mirá: lll... la...
G: No, no empieza.
D: Lll... la-piz. Sí, empieza con ‘ele’.

G mueve la cabeza. La docente le señala el que sigue:
G: Hilo, lleva la ‘ele...’

Y así continúan.

La constante apelación a si faltaban letras o a identificar “las que suenan” desde la oralidad remitían a la escritura convencional, desde una “alfabeticidad” del sistema aún no reconocida por Gabriel. En este sentido, en numerosas ocasiones se concebía como “error” un proceso constructivo, lo que llevaba a la corrección de “letras faltantes” desde el punto de vista de la convencionalidad de la escritura, pero no desde tener en cuenta el nivel de conceptualización del sujeto, es decir, los

modos que llamamos “más genuinos”¹⁶ de pensar qué es lo que la escritura representa. Las docentes le decían a Gabriel: “está mal”, “te comiste algunas letras” y las agregaban desde la convencionalidad de la escritura, lo que contribuía a construir una imagen de Gabriel sobre sí mismo ligada al error y la imposibilidad. Los modos de corrección predominantes tenían que ver con el “completar las letras faltantes”, explicitar una “equivocación” y en varias ocasiones dar la respuesta “correcta” como parte de una información imposible de asimilar aún para Gabriel desde sus esquemas conceptuales; o identificar un “error” sin ayudar a pensar otra resolución posible que implicara la reflexión sobre la escritura, sino directamente escribiendo la forma convencional.

Estas prácticas parecían producir efectos en Gabriel, en relación con nuevas demandas en el aula, vinculadas a qué tipo de actividades eran legítimas, en relación a cómo producía escrituras y cómo buscaba interpretar los textos, así como sobre la visión que construía sobre sí mismo como aprendiz, lector y escritor. A ello se dedicará el próximo apartado.

La inscripción del “culto a las letras” en Gabriel: las “marcas de enseñanza”

Las propuestas e intervenciones detalladas hasta el momento parecían dejar marcas en Gabriel en su representación sobre cómo se aprende a leer y escribir. El imaginario que él traía a la escuela se reforzaba y legitimaba. Se inscribían en él desde ciertos “pedidos de enseñanza” en el centro educativo, como “ser enseñado en las letras, hacer las letras que faltan, pasar a la letra que sigue” o “hacer sopa de letras”. Aquí se comparten algunos ejemplos:

REGISTRO 11 (MARTES 10 DE JULIO DE 2012)

Se lee un texto sobre la Independencia en forma colectiva. La docente escribe la fecha en el pizarrón. Gabriel plantea:

G: ¡Yo no terminé con lo que me falta! (en referencia a “la letra que sigue”)

D: Sí, terminaste.

G: No, tengo que buscar con la ‘eme’.

REGISTRO 32 (LUNES 5 DE NOVIEMBRE DE 2012)

Gabriel está escribiendo la fecha del día en su cuaderno.

G: Seño, ¿hoy no trajo sopa de letras?

D: No, no traje hoy.

Comienza a mirar el diario que él mismo trajo.

¹⁶ Hacemos referencia con el concepto de “genuino” a aquellas conceptualizaciones que los sujetos han construido acerca de lo que la escritura representa producto de su intento por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales a lo largo de la vida. Para más información véase: Kurlat, 2011.

Llego al centro y están presentes Gabi y 6 estudiantes más, uno de ellos con su hija.

Gabriel pide una sopa de letras: “Hace mucho que no hago una sopa de letras”.

La docente le da una sopa de letras para que haga de tarea.

En forma paradojal, la copia de letras, el identificar letras en un texto o palabras en una sopa de letras, eran actividades que parecían darle cierta seguridad y confianza a Gabriel: a pesar de no ayudarlo a avanzar en la apropiación del sistema de escritura, le devolvían una imagen sobre sí de “estar avanzando”, de que “eso sí podía resolver con facilidad”. En sus palabras: “A pesar de todo estoy avanzando, es así, cuando uno quiere aprende volando”.

Además de los pedidos de enseñanza como la copia, el ver las letras y el hacer sopas de letras, el “culto a las letras” se hacía cuerpo en Gabriel en relación con modos de interpretación y producción de los textos solicitados en las actividades y propuestas. En este sentido, han sido llamativas las siguientes manifestaciones:

- Frente a un texto, identificar y nombrar las letras que conoce, obturando la construcción de sentido sobre el mismo. La lectura parecía ser concebida como decodificación.
- Una alusión reiterada a identificar las letras que se han visto y las que no, como requisito para la lectura, desde frases como: “esta letra ya la vimos” o “esta letra no la vi todavía”. La identificación visual de las letras cobraba centralidad como puente para la lectura y la escritura.

Al intentar escribir, la realización de guiones por sí mismo, con una cantidad mínima de cuatro,¹⁷ para colocar las letras correspondientes. La decisión de qué letras debía escribir en dichos guiones se basaba en la memorización de las letras enseñadas.

- Aludir a la imposibilidad de lectura o escritura frente al “olvido de letras”.
- Legitimar la copia como motor del aprendizaje de la lectura y la escritura y como tarea propia de la escuela. Afirmar, por ejemplo: “cuando termine de copiar en este cuaderno y en otro y en otro, ya voy a saber leer y escribir”.
- Frente al pedido de fundamentación de lo escrito, apelar a qué dice determinada palabra “por las letras”, aunque la misma esté alejada de la convencionalidad y sin remitir a las marcas del texto.

Dados los límites de extensión del artículo, se compartirán sólo algunos ejemplos de lo expuesto a modo de ilustración:

¹⁷ Realizaba siempre por lo menos cuatro guiones, lo que da cuenta de la vigencia de la “hipótesis de cantidad”: por lo menos son necesarias cuatro letras para que un texto “pueda decir” algo.

REGISTRO 18 (MARTES 14 DE AGOSTO DE 2012)

G: ¿Vio, señor? (Señala la foto correspondiente a la noticia del levantamiento del paro de subtes).

D: Sí, levantaron el paro.

G: (Señala el subtítulo y pasa su dedo letra por letra) Esta la conozco, esta ya la conozco...

Continúa señalando cada letra y anunciando si "ya la vio" o aún no.

Los textos pasan a tener sentido por las letras conocidas. Sin embargo, el descifrado o el intento de identificación de letras no resultan para él una estrategia efectiva de reconocimiento de un texto (como estrategia de anticipación, por ejemplo), incluso cuando "estaría resolviendo correctamente", como se ilustra en el siguiente ejemplo:

REGISTRO 4 (MARTES 5 DE JUNIO DE 2012)

La docente saca de su cartera tarjetas en cartulina con los días de la semana. Se los muestra a Gabriel y le pide que busque dónde dice lunes.

D: Lu...

Gabriel separa /LUNES/.

D: ¿Cuál sigue?

G: Martes.

D: Ma...

G: Con la 'a'.

Toma /VIERNES/ y /JUEVES/, mira ambas y dice:

G: Esta es la misma letra... (Señala /E/) Yo estoy buscando 'martes'.

Toma la tarjeta /MARTES/ y dice:

Señala la letra /M/: La 'eme'...

Señala la letra /A/: La 'a'...

Señala la letra /R/: ¿La 'ge'?

La docente le muestra la fotocopia que tiene en la carpeta cuya actividad fue copiar la serie de letras /R/.

G: ¡Ah! La 'erre'.

Señala la letra /T/: ¿Doble 'erre'?

D: No, esa es la 'te'.

Señala la letra /E/: La 'e'...

Señala la letra /S/: Y esta, la 'ese'. Pero, no dice 'martes'.

D: A ver...

G: Pero esta no la vimos (/T/)

D: Es la 'te': mar... tes.

G: Ah, sí, dice martes. ¿Qué tarea me van a dar hoy?

La identificación de las letras pertinentes no lo ayuda de por sí a identificar qué día de la semana está escrito en el texto. Sin embargo, la “estrategia” de identificación de letras es usada permanentemente como justificación de lo que él cree que dice un texto, aunque no concuerde con la convencionalidad de lo que está escrito, como se ve en el siguiente episodio:

REGISTRO 9 (LUNES 2 DE JULIO DE 2012)

Gabriel está buscando en el diario palabras que empiecen con la letra /L/. Se detiene con la mirada en una nota que tiene la foto de Boca¹⁸ y anuncia:

COPA LIBERTADORES 2012 ESTA NOCHE 21:30

Gabriel recorta la palabra /LIBERTADORES/. Le pregunto si sabe qué dice ahí.

G: La recorto y le digo.

La recorta. Le vuelvo a preguntar si sabe qué dice ahí:

G: Boca.

Marcela: ¿Por qué te parece?

G: La ‘ele’ (la señala)

La pega en su carpeta y cuenta que tiene cuatro palabras con la letra /L/: Falta una, dice, y sigue buscando.

Hay en Gabriel una apelación extrema a identificar las letras. Las mismas se vuelven sagradas en el proceso de aprendizaje.

¿Cómo parecen inscribirse el “culto a las letras” y los consecuentes modos de corrección en la visión de Gabriel sobre su proceso de aprendizaje? Parecen incidir en una determinada visión de sí mismo como aprendiz y como lector y escritor:

- Instalándose la inseguridad acerca de sus propias producciones o capacidad de resolución por “no haber visto aún las letras”;
- estando pendiente de la aprobación o no del adulto sobre lo que realiza;
- no animándose a interpretar textos por sí mismo, diciendo: “yo no sé leer”;
- rechazando las propuestas de escritura por sí mismo;
- apareciendo en algunas oportunidades desesperación y enojo frente a las letras, y
- construyendo una imagen desvalorizada de sí, instalándose la idea, en definitiva, de que “tiene la cabeza dura” o que “no le da la cabeza”.

¹⁸ Boca Juniors es un equipo de fútbol argentino, del cual Gabriel es simpatizante.

A continuación un ejemplo a modo de ilustración:

REGISTRO 44 (MARTES 23 DE ABRIL DE 2013)

Llego al centro de alfabetización y Gabi está fumando afuera. Lo saludo, le pregunto cómo está y me dice que está cansado. Le pregunto en qué anda.

G: Ahí le estaba dictando a la maestra. No me da el cerebro. Algún día me voy a aprender todas las letras.

(Minutos más tarde)

Gabriel está resolviendo la consigna de pensar y escribir palabras que empiecen con la letra /B/. Ya escribió /BOO/ para 'bobo'. Digo yo una: 'botón'.

Gabriel escribe otra vez /BOO/.

La docente le escribe dos palabras para ver cuál le puede servir y se las lee: 'bota' y 'montón'.¹⁹

G: La primera me sirve.

Marcela: ¿Cómo te das cuenta?

G: No, no me sirve, no sé.

M: ¿Qué escribiste? ¿Hasta ahí que dice?

D: Está igual que la primera (señala /BOO/ para 'bobo')

G: Sí, es igual.

M: ¿Y entonces qué dirá?

G: ¿Qué decía ahí? ¡Ya me olvidé! ¿Cuál era la primera? ¡Es que me olvido!

D: No te tenés que acordar, no es saber de memoria.

M: ¿Vos cómo lo leés?

G: 'Bobo' (señala la primera escritura)

M: ¿Y entonces acá qué dirá? (señalo la segunda escritura igual)

G: 'Bobo'

D: ¿Y vos qué querías escribir?

G: 'Botón'.

D: ¿Y entonces? Mirá, acá dice 'montón', 'cartón', 'cantón', 'ratón'...

¹⁹ Es importante aclarar que para esta época habíamos comenzado a trabajar con las docentes sobre intervenciones que le permitieran a Gabriel establecer relaciones entre la oralidad y escritura, como pedirle anticipaciones de lectura, interpretaciones y justificaciones de sus producciones, aportar palabras referentes que permitieran escribir nuevas. El "culto a las letras" se articulaba con primeros intentos de "otras intervenciones posibles". Para más información acerca de estas "otras intervenciones", véase Castedo y Molinari, 2009; Cuter, 2007; Proyecto Curricular de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, 2013 (entregado al Consejo Escolar para su aprobación).

Gabriel agrega la letra /N/ y le queda /BOON/.

G: No dice ‘botón’, ¿no?

D: ¿Cómo lo leés vos?

G: ¿Cómo era que decía ahí? (señala /BOO/) Es que me olvido. No, estoy pensando en otra cosa. (Tose).

Agrega la letra /C/ y le queda /BOONC/

D: ¿Qué dice ahí?

G: ¡No me da la cabeza!

D: Estás cansado...

G: ¿Qué, esta letra no va? (Señala la última que colocó)

D: ¿Por qué la agregaste esa letra?

G: Porque yo sé que esa letra va... porque no me acuerdo qué letra va ahí. ¡Voy a ser más duro que una mesa!

M: Gabi, aprender a leer y escribir lleva tiempo, nadie aprendió de un día para el otro...

G: ¿Acaso ustedes no fueron de chicas a la escuela?

M: Sí, tuvimos la suerte de ir de chicas a la escuela, vos no tuviste esa posibilidad, por eso te cuesta más...

Se queda en silencio, mira lo que escribió.

G: Demasiado dura la cabeza. Es un esfuerzo grande, a mí me cuesta.

Un obstáculo a los procesos de apropiación de la lengua escrita: el laberinto de escritura de Gabriel

Realicé una entrevista clínica a Gabriel para intentar comprender su lógica de pensamiento con respecto a la lectura y la escritura. ¿Qué significarían las marcas gráficas para él? ¿En qué nivel de conceptualización más genuino se encontraría? Veamos parte de su camino de escritura, en el que Gabriel elige escribir los nombres de algunos diarios que reparte habitualmente:

Sí. Uno es... uno se escribe ‘clarín’... no, no me sale esa letra...

A ver... esta... eh...

(Escribe en forma continua /LMOLTI/)

LMOLTI

“No, no me sale esa letra” es el sello de origen de su intento de escritura por sí mismo, antes de producir en forma continua /LMOLTI/. Al pedirle interpretación de la propia escritura, vuelve a remitir a la memoria y da cuenta de la imagen de sí:

¿Qué escribiste ahí?

¿Acá? (Señala el texto de izquierda a derecha y de derecha a izquierda)

Sí.

Eh... lo que pasa que... (se ríe) ¡No me acuerdo las letras de los diarios, un desastre!

Pero... ¿hasta ahí qué escribiste?

Eh... esta es una... mmh... (Señala con el lápiz la letra /L/ inicial)

Acá diría... (Señala el texto de izquierda a derecha)

Acá dice... eh... eh, 'clarín' no, 'tiempo argentino' no, 'popular' no...
Estoy nombrando los nombres...

Eh... 'ámbito' no... eh... otro que hay... 'nación' no... otro diario que
hay... 'olé' no... 'cronista financiero' no, 'infobae' no... eh, ¿qué otro?

Eh... mmh... 'tiempo argentino' no... el otro diario argentino no... y
después no hay más, yo que sepa...

Vuelve a aparecer la idea de “saber de memoria” para poder interpretar o leer, la centralidad en el “acordarse las letras” y el “ser un desastre” por no poder hacerlo. Comienza a desechar que allí esté escrito cualquiera de los diarios que conoce, y que suele reconocer, clasificar, ordenar y repartir en su trabajo. Le propongo entonces que trate de interpretar lo que sí escribió y vuelve a recurrir fuertemente a “la letra”:

Y si vos quisieras leer lo que escribiste ahí... ¿cómo dice?

Pero no está ninguno de los diarios que yo puse.

Y bueno, ¿qué pusiste ahí? ¿Qué habrás escrito?

Se me ocurrió cómo escribir esa letra.

¿Y vos qué querías escribir?

O sea, en la primer letra que quería escribir es 'tiempo argentino', y no empieza con la letra... con ninguna de las que están acá... (Señala el texto de izquierda a derecha y de derecha a izquierda)

Eh... no sé cómo se escribe 'tiempo argentino' tampoco, así que... eh... tampoco sé cómo se escribe todo completo 'clarín', 'la nación', 'popular', eh... todos los diarios que tienen su nombre.

Frente al pedido de escritura, Gabriel parece realizar una escritura presilábica,²⁰ trazando en forma continua /LMOLTI/. Pero frente al pedido de lectura, de interpretación de la escritura, parece predominar el descifrado, el intento de identificación de letras. Aparece el intento de identificación de la letra inicial correspondiente, pero Gabriel se enfrenta al abismo: “...en la primer letra que quería escribir es ‘tiempo argentino’, y no empieza con la letra... no sé cómo se escribe”.

Al preguntarle qué quería escribir, en vez de ‘Clarín’ (como inicialmente se había propuesto), menciona ‘Tiempo Argentino’, negando haber escrito dicho ‘nombre’ porque no estaban las letras correspondientes. Le propongo escribir ‘La Razón’, que es el diario que trae todos los días a la escuela:

Por ejemplo, ‘La Razón’, que es el que vos traés
todos los días acá...

La Razón es...

Lo podés escribir más abajo...

¿Cómo eran las letras de ‘La Razón? Tiene... no me acuerdo... h... si pongo erre es así... (Escribe /MLOZ/)
Eh... me faltan unas letras... no, creo que no.
(Suspira)
¡Soy un desastre!

No, Gabi, ¡ningún desastre! Estás aprendiendo,
es lo que sabés...

(Se ríe, suspira, sigue escribiendo. Agrega /IA/. Le queda:)

M L O Z I A

Una vez más Gabriel apela a la memoria para saber cuáles son las letras pertinentes para la escritura de ‘La Razón’. Nombra la letra /R/ pero luego escribe en forma continua /MLOZ/, utilizando algunas de las letras pertinentes que recuerda (colocando la letra /M/ por la /N/, que suele confundir por similitud gráfica). No se queda satisfecho, sabe que no están todas “las letras” y vuelve a concebirse “un desastre”.

Al pedirle interpretación de lo escrito, recurre al descifrado, nombrando una letra con otra para formar la sílaba:

²⁰ Las escrituras son aún presilábicas’ cuando no hay intento de establecer correspondencia entre las letras y las unidades sonoras. A cada cadena gráfica se le adjudica una totalidad oral. La escritura es una escritura de “nombre”, sin vinculación con los aspectos sonoros del habla. Puede reflejar propiedades de los portadores de esos nombres (tamaño, edad, longitud). La lectura que se realiza de las propias escrituras es global, estableciendo una correspondencia de un “todo sonoro” con un “todo gráfico” (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

¿Hasta ahí qué escribiste?

La 'eme' con la... la 'eme' con la 'o'...

Ajá...

Sí, ¿qué dice la 'eme' con la 'o'?

¿Qué dice? Vos decí qué dice... ¿cómo lo leés
vos?

'Mo'. Eh, la 'o' con la 'zeta', eh... 'zeta'. No, bah, digo, sí, me tiene que salir alguna letra, bueh, sí... y la 'i' con la 'o': 'o'. Si yo pongo... medio complicado esto, voy a cambiar...

(Escribe abajo la letra /O/)

...acá lleva una 'u'...

(Escribe a continuación la letra /I/)...acá lleva eh... ¿cómo era este? Una 'i'...

Acá lleva letras juntas... (Escribe a continuación /BRP/. Le queda:)

O i B R P

¿Qué escribiste ahí?

Ahí dice la 'o' con la 'i': 'i'. ¿No? Y la...esta letra, bueno, es más complicada, todavía ni...

¿Cuál?

Esta. (Señala /B/) Estas dos. (Señala /BR/)

¿Y todo junto cómo dice?

Y ahí dice 'no'... 'no'... 'i'... 'noi' dice ahí.

'Noi'... a ver mostráme con tu dedo cómo dice, así con tu dedo cómo lo vas leyendo...

Que esta es una 'o' (señala la letra /O/),
...esta es una 'i' (señala la letra /I/)
esta es...eh... la de mi... mi letra, (señala la letra /B/)
esta también (señala la letra /R/)

Y esta es la que estamos conociendo (señala la letra /P/, se ríe)
que ya la conoz... algún día, ¡ja!.

Esta es con la que estuviste trabajando
en estos días...

Sí.

¿Y cómo dice, cómo dice todo junto?
(señala todo el texto)

Y ahí dice, todo junto dice... (Señala todo el texto también. Luego se queda con el dedo apoyado cerca de la letra /O/)
Eh...mmh... eh... (Pasan varios segundos, levanta el dedo de la hoja)

¿Cómo lo leés vos? Como vos lo leas está bien.

(Suspira, golpea la mesa con los dedos)
Eh... la verdad que... me rendí.

Antes decías ‘no...’, ¿Dónde...?

Acá decía, acá esta pal... parte, acá. (Señala /OI/)

A ver, ¿cómo es? Leélo vos.

(Señala /O/) Acá es con la ‘e’, esta es la ‘o’ y con la ‘i’ dice ‘í’ (señala /I/). Después (señala /B/) la ‘eme’ con la... (Señala /R/) esta no es una ‘éme’ (vuelve a señalar la letra /B/) pero bueno, no sé. Eh... esta (/B/) con esta (/R/) dice... eh... si acá dice... (/OI/) que yo dije, y acá... (/B/) todo junto sería (señala /O/) ‘no...’ noooo’ (señala /IBRP/ en forma continua hasta el final) ‘ir’...
Esta lleva una ‘í’ no, nada que ver.
(O/) ‘No’
(I/) ‘í’...
(B/) iiiii... eh... no me sale. Quiero aprender a leer y no me sale.
Quiero aprender a leer y no me sale la letra.
(Se angustia)

Estás aprendiendo... así se aprende,
de a poco...

(Intenta interpretar. Piensa varios segundos, mira todo lo que escribió)
Eh...mmh... No, no sé. No me acuerdo, me rindo.

Frente a la dificultad de interpretación del propio texto, Gabriel realiza una nueva escritura que también parece ser presilábica. Predomina la escritura de un texto continuo, con las letras que recuerda, sin realizar un análisis interno que dé cuenta de lo que las marcas gráficas representan para él. Una vez más, focalizado en recordar qué letras lleva la palabra: “me tiene que salir alguna letra”, “acá

lleva letras juntas..., “esta letra, bueno, es más complicada, todavía ni...”. Tal como suelen proceder los niños en proceso de alfabetización, reconoce “sus letras” (las de su nombre), y explicita además que escribió “la que están conociendo” en el aula. Parece haber aquí fuertes efectos de enseñanza: frente al pedido de lectura, descifra, realizando denominaciones de letras e intento de decir cómo suenan juntas, lo que le obtura la posibilidad de dar sentido a lo que él mismo ha escrito. Frente al pedido de interpretación por sí mismo, al preguntarle qué cree que dice él y al pedirle señalamiento de dónde dice, recurre siempre al descifrado, nombrando letra por letra. Luego, al intentar leer todo junto, señala la letra /O/ y le adjudica valor silábico (no), pasando su dedo por el resto del texto de forma continua e interpretando ‘ir’. No está satisfecho, vuelve a interpretar ‘no’ para la letra /O/, ‘í’ para la letra /I/ y frente a la imposibilidad de interpretar el texto restante se angustia y se rinde: “Quiero aprender a leer y no me sale. Quiero aprender a leer y no me sale la letra. No, no sé. No me acuerdo, me rindo”.

Gabriel se encontraba en un verdadero laberinto de escritura: sus procedimientos y verbalizaciones eran fragmentados, “nublados”, “anudados” o con escasas verbalizaciones que no permitían establecer un claro nivel de conceptualización, más allá de que parecía encontrarse desde lo “más genuino” en la transición entre un nivel presilábico al silábico inicial.²¹ El centrarse en las letras le impedía otorgar sentido a los textos que él mismo producía, lo que lo desesperaba, angustiaba, le hacía rendirse. Estaba tan centrado en colocar “todas las letras”, sientiéndose “un desastre” al no recordarlas o saberlas, que se obturaban las posibilidades de interpretación más genuinas. El “culto a las letras” lo llevaba a ingresar, perderse y permanecer en el laberinto.

Gabriel sostenía que copiando iba a aprender las letras, y que aprendiendo letra por letra en algún momento iba “a saber” sin tener que preguntarle a nadie qué decía en determinado lugar. Él estaba esperando escribir convencionalmente y le costaba mucho pensar que estaba en proceso, desde una visión de sí mismo como aprendiz muy desvalorizada, considerando que no sabía “absolutamente nada”. Gabriel sostenía fuertemente la idea de que leer y escribir era acordarse de memoria: “Que la maestra esté al lado mío todo el tiempo, me muestre lo que dice y yo aprenda, hasta que yo lo pueda saber sin que me lo digan”, decía Gabriel.

Si recordamos lo que sucedía en el trabajo, la imagen de sí allí era opuesta a la que Gabriel manifestaba en la escuela. Mientras que en el ámbito laboral era “rápido y práctico”, en la escuela todo le costaba, él decía que era “burro”, que “no le daba la cabeza”. En el trabajo interpretaba, clasificaba, comentaba noticias, entregaba los diarios solicitados, opinaba acerca de cuáles correspondía repartir leyendo la lista de suscripciones; mientras que en la escuela pedía “ver las letras” y copiarlas hasta “saberlas todas”, sólo copiaba y descifraba, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo por “no haber visto aún esa letra”. En la escuela se veía inhibido, repitiendo que no sabía, que no entendía, que era “un desastre”. En el mundo del trabajo desplegaba numerosas estrategias de interpretación que estaban ausentes en la escuela, se mostraba seguro, “ágil y rápido”, como él mismo decía.

Era primordial la unión entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, estableciéndose prácticas reales, contextualizadas, sociales de interacción con la lengua escrita. Haciendo observable lo que Gabriel ya sabía y partiendo desde sus esquemas interpretativos para ayudarlo a avanzar en la

²¹ Las escrituras son silábicas cuando hay un comienzo de correspondencia sonora adjudicado a la escritura, tomándose la sílaba como referencia. A cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral. En las escrituras silábicas iniciales se observan primeros intentos de escritura asignando a cada grafía un valor silábico, aunque coexisten aún con escrituras que no responden a este principio.

apropiación del sistema de escritura. Era necesario romper con la “inscripción paradojal del culto a las letras” en cuanto a cómo se sentía Gabriel dentro del aula: por un lado desesperado, angustiado y enojado frente a las letras, a la vez que sacralizando, obteniendo confianza y seguridad con respecto al reconocimiento y copiado de las letras, afirmando que al saberlas todas, sabría escribir y leer.

Conclusiones preliminares:²² el “culto a las letras” como entramado didáctico y psicosocial

REGISTRO 42 (MARTES 16 DE ABRIL DE 2013)

Gabriel está escribiendo palabras que empiezan como “papa”. Me dice:

G: Usted escriba y yo después las copio.

Marcela: Pero eso sería copiar, y lo importante es ¡pensar! (Risas)

G: (Se ríe) Yo le digo las letras, ¡nada más!

Como hemos visto a lo largo del artículo, la categoría “culto a las letras” remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que Gabriel demanda que se le debe enseñar. El foco está puesto en enseñar todas las letras y sus sonidos correspondientes, como aspecto único y central para la apropiación del sistema de escritura. Las letras son presentadas una por una, con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva. El “culto a las letras” se da en el tipo de consignas y actividades que proponen las docentes, en el modo de corrección de las producciones o interpretaciones de Gabriel, pero también en lo que Gabriel pide como tarea propia de la escuela. El “culto a las letras” incide en la visión de sí mismo como aprendiz, lector y escritor. Gabriel siempre queda ubicado en el lugar del error (porque “se come letras”, le faltan, no las recuerda, no las escucha), lo que refuerza cierta imagen de sí.

El “culto a las letras” contribuye a ingresar y permanecer en un “laberinto de escritura”, dado que parece incidir en:

- La concepción de Gabriel sobre lo que es leer y escribir, que se limita a saber todas las letras de memoria, se vincula con la copia y la memorización;
- la visión de Gabriel sobre el error: no pueden “comerse letras, confundirse letras, eso está mal y es equivocarse”, no existe el “error constructivo”, y
- la visión de sí mismo como aprendiz, desvalorizada, empobrecida, culposa por “no saberse todas las letras”.

El concepto de “culto a las letras” permite entramar procesos didácticos y psicosociales, ya que hace referencia a los siguientes fenómenos:

²² Preferimos hablar de conclusiones preliminares, ya que esta categoría, con sus dimensiones y relaciones, puede sufrir modificaciones a medida que se continúe con el análisis de los datos.

- Por un lado, a las propuestas de enseñanza que se despliegan en el aula detalladas anteriormente, en relación con el tipo de consignas, actividades y modos de corrección consecuentes, como intervenciones didácticas externas al sujeto: es decir, una enseñanza que se sustenta en el “culto a las letras”.
- Por otro lado, esta categoría refiere también a las demandas de Gabriel como estudiante, acerca de qué y cómo debe aprender, como inscripciones psicosociales de dichas condiciones externas: Gabriel pide ser enseñado desde el “culto a las letras” porque está convencido de que así va a aprender a leer y escribir.

En este sentido, en cuanto a los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura, el “culto a las letras”, en vez de promover un conflicto cognitivo que impulse “reequilibraciones” sucesivas, parece provocar la fijación en ver las letras y en saber de memoria las letras, inhibiendo caminos de regulación y “equilibrio” en el sujeto, compensaciones que supriman la perturbación y promuevan formas más avanzadas de comprensión y apropiación del objeto de conocimiento, superando las contradicciones producto de la interacción con dicho objeto.

Más allá de cuál sea el origen de esta demanda de ver letra por letra en Gabriel (ya que como mencionan las docentes, él así lo pide al llegar al centro de alfabetización y ello seguramente tenga que ver con una representación arraigada en la sociedad),²³ la escuela refuerza el “culto a las letras” como efecto de enseñanza, creando un círculo vicioso de demandas mutuas: las docentes responden a la demanda de Gabriel como sostén de continuidad y motor de aprendizaje, lo que a su vez se inscribe en Gabriel como legítimo desde lo escolar y lo continúa demandando, rechazando otro tipo de propuestas que impliquen la reflexión sobre el sistema de escritura. El adulto trae al espacio de enseñanza una representación acerca de la lectura y la escritura y acerca de cómo debe ser enseñado, que reclama al docente. Las docentes, a su vez, toman la demanda del adulto, tratan de responder a ella con la intención de ayudarlo, para que no deserte. Pero el círculo es vicioso ya que no permite salir del laberinto. Se suman entonces a los laberintos de escritura, los laberintos de enseñanza, como una de las docentes planteaba en nuestra reunión de cierre del trabajo de campo, en julio de 2013:

Lo de la letra fue un error, fue un error previsto, sabiendo que era un error, para ver si satisfaciendo la demanda de él se podía lograr algo. Hay una negación que Gabi tiene a pensar. ¿Qué pasa cuando no podés intervenir como vos decís porque él está negado a eso? Gabi traga sin pensar, sin analizar. No mastica, traga. Y eso pasa con muchas personas que se están alfabetizando. Hoy día los chicos llegan alfabetizados a la escuela primaria por cómo se trabaja en el jardín. ¿Por qué? Porque se les pregunta, aparece la pregunta como fundamental. Y el adulto se niega a la pregunta. Gabi hace tres años que viene escribiendo los días de la semana y no tiene la seguridad de “acá dice lunes”. Entonces, ¿cómo se sale de esa situación? ¿Cómo empezamos a implementar ese método de reflexión sobre lo escrito si todavía no se apropia de lo que construyó? Yo hago una autocritica del trabajo con Gabi, hay una bocha de cosas que hemos estado probando mal. Hubo dos errores: él pidió letras y le dimos letras, y él pidió una maestra al lado y le dimos una maestra al lado. Yo me construyo un nuevo saber a partir del reconocimiento de estos errores, de este laberinto de enseñanza.

²³ Y por nuestra experiencia en el área, es un pedido frecuente de los y las estudiantes, por eso decimos que es un proceso psicosocial, no es sólo una demanda de Gabriel.

Lo desarrollado hasta aquí muestra una punta del iceberg de la complejidad del entramado de los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas. Hemos intentado profundizar un poco más en las marcas de exclusión y de enseñanza desde el análisis del proceso de Gabriel, desplegando la categoría “culto a las letras” como concepto que entrama dimensiones didácticas y psicosociales. A ello podemos sumarle otras condiciones didácticas en las que se inscribe la alfabetización en esta población, como la discontinuidad de los estudiantes, la simultaneidad de ciclos en un espacio reducido, los aspectos socioeconómicos en los que se inscribe la alfabetización, caracterizados por escenas de violencia, muerte y vulneración de derechos²⁴ de las personas que asisten a los espacios educativos; así como político-institucionales: la falta de formación docente en el área, lo que conlleva sensación de soledad, frustración, aburrimiento y limitación para pensar la enseñanza en los educadores, como ellos mismos plantean en las sesiones de retroalimentación.

Gabriel es un ejemplo de muchos Gabrieles y las docentes son representativas de muchísimos educadores y educadoras que intentan hacer lo mejor para ejercer el derecho a la educación, para retener a sus estudiantes, para que logren finalizar los estudios, para que puedan aprender. Hoy en día, los diversos programas y propuestas de alfabetización continúan centrados en métodos analíticos o sintéticos. Los primeros parten de unidades con significado (palabras o frases), que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores. Los segundos parten de elementos sin significación para ser combinados en estructuras con significado; pudiendo ser alfabeticos, fonéticos o silábicos. Ambos ignoran las funciones comunicativas de la lengua, presentando al sistema alfabetico como si cada letra representara un sonido diferente, “sin polivalencias de tipo poligráfico o polifónico” (Ferreiro, 1987). Se busca la fijación de asociaciones letra-sonido de parte del sujeto, en una actitud contemplativa, memorística, de asociación perceptiva. Este tipo de intervenciones niegan las hebras de la trenza (los procesos “más genuinos” entrelazados con las marcas de exclusión y las marcas de enseñanza que detallamos en la primera parte de este artículo); niegan al sujeto que está aprendiendo a leer y escribir, niegan sus caminos de escritura, sus intentos de apropiación de la lengua escrita. Como plantea Laura Devetach (2008), todo lo que uno percibió, garabateó, escuchó por distintos medios, va conformando un acervo de textos internos: “No existen lectores sin camino y existen pocas personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan”. Incluso aunque aún no se lea ni escriba convencionalmente, como sucede con muchas de las personas que concurren a espacios educativos de nivel primario. Incluso aunque nunca se haya tenido un adulto que haya arrullado, contado un cuento, leído en la infancia, como es el caso de Gabriel.

En las sociedades letradas, estamos inmersos en la cultura escrita desde el nacimiento y hasta la muerte. Esto quiere decir que, siguiendo los criterios de continuidad y progresión, la alfabetización se desarrolla a lo largo de todos los niveles educativos. Está determinada por diversos procesos culturales y circunstancias personales, se da tanto dentro como fuera de la escuela, es “más que leer y escribir”, involucra prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos que promueven la participación de los sujetos en las sociedades letradas.

Retomando las preguntas que se describen en la introducción, respondemos que leer es comprender, construir sentido entre lo que el texto dice y lo que el lector le aporta al texto. No es deco-

²⁴ A lo largo del año y medio de trabajo he acompañado situaciones de agresión entre grupos de diversas nacionalidades dentro del espacio educativo, la muerte de una alumna, escenas de reclamo a las autoridades jurisdiccionales por la falta de materiales de trabajo, entre otras.

dificar la letra impresa (o en el caso del escritor, dibujarla o “tippearla” correctamente) sino algo mucho más complejo y profundo: significa construir sentido, ya que el lenguaje escrito es un sistema de representación,²⁵ no un código. Leer hace posible la integración en una comunidad de lectores y escritores, y la apropiación paulatina de las prácticas sociales del lenguaje. Formarse como escritor, como plantea Kaufman (2007), no es “saber las letras y sus sonidos” sino que implica apropiarse de la lengua escrita de una sociedad, conocer qué es lo que las marcas gráficas representan, participar en prácticas en las que se aprenden, simultáneamente, cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito (características de los géneros a los que pertenecen los textos que circulan socialmente, cuestiones de coherencia textual, entre otras) y el sistema de escritura (las letras, otros signos y las relaciones entre ellos). Algunos modos de leer son previos a la lectura convencional y constituyen pasos previos para ser un lector. Dejar al estudiante únicamente con la información de las letras y los sonidos le permite sonorizar, pero no leer ni escribir. Para construir el significado de un texto se ponen en juego variadas estrategias que van más allá del mero conocimiento de las letras y los sonidos. Cuando una persona que se está alfabetizando afronta una escritura, necesita tener más información que los sonidos de las letras, para poder anticipar, inferir y poner en juego estrategias propias de un acto de lectura.

Las personas en proceso de alfabetización inicial no tienen el deber de saber lo que la escritura representa tal como la concebimos las personas ya alfabetizadas. Tienen el derecho de apropiarse de la lengua escrita. Sus caminos de escritura evidencian intentos de capturar desesperadamente “sus letras”, de comprender qué representan esas marcas. Si intentamos seguir su lógica de pensamiento, recuperar lo que sí conocen, cuáles son sus estrategias lectoras, cuáles los textos de circulación social con los que interactúan en la vida cotidiana, cuáles sus ideas acerca de lo que la escritura representa, tal vez podamos ir encontrando el hilo de Ariadna que ayude a salir del laberinto, tanto de escritura como de enseñanza.

Desde el campo de la investigación educativa, aún tenemos la necesidad imperiosa y la deuda de llevar adelante indagaciones didácticas que permitan poner a prueba propuestas de enseñanza tomando en cuenta las condiciones complejas en las que se inscribe la alfabetización de personas jóvenes y adultas, esbozadas en el presente artículo. Pero si, mientras tanto, logramos ingresar en la lógica de pensamiento del otro y reconocemos los conocimientos que ya ha construido, seguramente habrá un movimiento sobre cómo concebimos al sujeto que aprende y ello promoverá un camino posible sobre cómo intervenir en consecuencia, abandonando el “culto a las letras” para abrir el mundo de las prácticas del lenguaje, por múltiples senderos que promuevan la reflexión sobre la escritura, en los que a leer y escribir se aprenda leyendo y escribiendo, en interacción continua y progresiva con multiplicidad de textos de circulación social. Para que, en definitiva, la alfabetización sea, como planteaba un educador, un momento de placer y no de dolor.

²⁵ Las palabras, las frases, los textos no significan siempre lo mismo (no son cerrados como un código) sino que se interpretan según el contexto. Ferreiro (1986) afirma que un sistema de representación posee algunas de las propiedades y relaciones de la realidad, excluyendo otras. La construcción de cualquier sistema de representación involucra entonces un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación.

Referencias bibliográficas

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 el 13 de diciembre de 2013).

Argentina, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2013), *Proyecto Curricular para la Educación Primaria de Adultos. Área Prácticas del Lenguaje* (entregado al Consejo para su aprobación).

Argentina, Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006, en www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf (consultado el 13 de diciembre de 2013).

Argentina, *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016)*, en www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf (consultado el 1 de diciembre de 2013).

Bautier, E. y D. Bucheton (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 Flora Perelman (trad.), *Repères*, núm. 15, vol. 13, pp. 11-25.

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.

Castedo, M., A. Siro y C. Molinari (2009), *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Castorina, J.A. (2010), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castorina, J.A. (2012), “Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación”, en J. A. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, pp. 33-60.

Castorina, J.A. y A. Lenzi (2000), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa editorial.

Castorina, J.A., G. Faigenbaum, F. Clemente y E. Lombardo (2007a), “Conocimiento individual y social en Piaget. Implicaciones para la investigación psicológica”, en J.A. Castorina (comp.), *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Aique, pp. 117-147.

Castorina, J.A., A. Barreiro, A. Toscano y E. Lombardo (2007b), “La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica”, en Castorina (comp.), *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Aique, pp. 147-197.

Cuter, M. E. (2007), “La organización de la tarea y las intervenciones docentes”, en *Enseñar lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta Fresca, pp. 17-44.

Devetach, L. (2008), *La construcción del camino lector*, Buenos Aires, Editorial Comunicarte.

Ferreiro, E. (1986), *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1987), “Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región”, en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 13, Santiago de Chile. UNESCO, pp. 7-17.

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*, fascículos 1 al 5, México, SEP, Dirección General de Educación Especial.

Glaser, B. y A. Strauss (1967), *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*, Chicago, Aldine Publishing Company.

Kalman, J. (2003), "Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana", en *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 6, invierno, pp. 3-9.

Kaufman, A. (2007), "La reflexión sobre las prácticas alfabetizadoras", en *Enseñar lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta Fresca (Serie Respuestas).

Kurlat, M. (2011). "Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 2, año 33, pp. 69-95.

Kurlat, M. y F. Perelman (2013), "Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 31 (en prensa).

Piaget J. (1926 [1984]), *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.

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. y S. Llosa (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, pp. 77-92.

Sirvent, M.T. y S. Llosa (2011), "Programa Desarrollo Sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela", en J.A. Castorina y V. Orse (coord.), *Anuario 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, pp. 381-408.

Sirvent M.T. et al. (2007), *Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Cuadernos de Cátedra).

Sirvent M.T. y L. Rigal (2008), *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (libro en elaboración).

Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Colombia, Contus.

UNESCO (2009), VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belem, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181414s.pdf> (consultado el 2 de diciembre de 2013).

Zamero, M. y cols. (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).