

Enseñar a leer y escribir
en las aulas de jóvenes y adultos:
un diálogo entre docencia e investigación
en un proceso colectivo de construcción
de conocimientos

El artículo expone los primeros avances de la investigación postdoctoral en educación: “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”. La investigación se orienta a describir y sistematizar las intervenciones didácticas y sus efectos en la apropiación de la lengua escrita y del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial. El proyecto deviene de un estudio doctoral previo que dejó abierta la necesidad de indagar los efectos de una intervención desde la perspectiva psicogenética constructivista sobre procesos de cambio conceptual en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, que pudiera tomar como base la urdimbre y la trama, la complejidad del entretejido de condiciones didácticas y psicosociales involucradas en este proceso.

PALABRAS CLAVE: alfabetización, personas jóvenes y adultas, intervenciones didácticas, epistemología constructivista.

*Teaching Reading and Writing in
Young adults and Adults’ Classrooms:
a dialogue between teachers and research in
a collective process of knowledge construction*

The following paper seeks to share the advances of a postdoctoral research in education: “Didactic interventions in the initial literacy of young adults and adults” which is being developed within the framework “Permanent education and sociocultural development”, at the Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. The research is oriented to describe and systematize the didactic intervention and its effects at the appropriation of written practice and the literacy process of young adults and adults. The project derives from a previous doctoral study that let the need to investigate the effects of an intervention from a psicogenetic constructive perspective on conceptual literacy changes processes of young adults and adults, that could be taken as a basis the warp and the plot, the complexity of the interwoven of didactic and psychosocial conditions involved in literacy process in this population.

KEY WORDS: literacy, young and adult people, didactic interventions, constructivist epistemology.

* Investigadora docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. CE: marcelakurlat@yahoo.com.ar

** Profesor de educación primaria, educador de personas jóvenes y adultas en el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo. Estudiante de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. CE: diechichi@gmail.com

Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos:

un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos

■ MARCELA KURLAT Y DIEGO CHICHIZOLA

Introducción

En el presente artículo se exponen los primeros avances de la investigación postdoctoral en educación titulada: “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Se trata de un estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”,¹ que se desarrolla en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente (Dir. Dra. Sirvent), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). La investigación se orienta a describir y sistematizar las intervenciones didácticas y sus efectos en la apropiación de la lengua escrita y del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial. El proyecto deviene de un estudio doctoral previo (Kurlat, 2016), que planteó la necesidad de indagar, a partir de una investigación didáctica propiamente dicha, los efectos de una intervención desde la perspectiva psicogenética constructivista sobre procesos de cambio conceptual en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, que pudiera tomar como base la urdimbre y la trama, la complejidad del entretreído de condiciones didácticas y psicosociales involucradas en la alfabetización en esta población.

El estudio implica un diseño longitudinal de generación conceptual con instancias participativas (Sirvent y Rigal, 2008), desde la ejecución y puesta a prueba de proyectos didácticos con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar (Castedo y Torres, 2012). Durante el año 2016 se llevaron a cabo más de 100 horas de observación del proceso de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, en el marco del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), dependiente del Área del Adulto y el Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.² El análisis de dichas observaciones se propone generar conocimiento sobre las situa-

1 Con beca postdoctoral CONICET. Becaria: Dra. Kurlat, Directoras: Dra. Sirvent y Dra. Perelman.

2 Se trabajó específicamente en un Centro de Alfabetización ubicado en una Villa de Emergencia en Bajo Flores, Ciudad de Buenos Aires, que funciona cuatro días a la semana, durante cuatro horas, bajo la coordinación docente de Diego Chichizola y Anahí Rizzo. El PAEByT es una de las ofertas de terminalidad de nivel primario de personas jóvenes y adultas, con más de 30 años de vigencia, cuya coordinadora actual es Fátima Cabrera.

ciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación del sistema de escritura y la lengua escrita en la población estudiada, algunas de las cuales serán compartidas en este texto.

Un diálogo entre docencia e investigación: un encuentro, una necesidad

Este artículo es producto de un encuentro entre un maestro alfabetizador y una docente investigadora. Un maestro que empezó a trabajar con personas jóvenes y adultas tras varios años de experiencia con niños, y que vio la necesidad de capacitarse al sentir que los años de formación previos no lo habían preparado para enseñar a leer y escribir con población joven y adulta. Al comenzar a trabajar en esta área, el maestro conoció a Delia y a Felisa, de 71 y 43 años, mujeres que venían de Paraguay y Tucumán y nunca habían ido a la escuela, lo que generó en él múltiples preguntas: ¿y ahora qué hago?, ¿cómo enseño a leer y escribir sin infantilizar?, ¿voy a enseñar letra por letra, sus sonidos y a “juntar”, como ellas piden?, ¿voy a hacer hojas y hojas de aprestamiento, como plantean muchos de los “métodos” vigentes, o voy a tomar en cuenta, como suelo hacer con los niños, los conocimientos sobre la lengua escrita construidos en su vida, conocimientos a poner en juego y desde los cuales partir para la construcción de otros conocimientos a los que llegar? Este maestro buscaba en el área de alfabetización de personas jóvenes y adultas, material acerca de una enseñanza constructivista que tomara en cuenta los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura y la especificidad de su construcción en esta población, para iniciar un camino de indagación desde esta perspectiva para enseñar a leer y escribir.

Por su parte, la docente investigadora también se había preguntado por la especificidad de la alfabetización en personas jóvenes y adultas, y conocía las investigaciones psicogenéticas sobre el tema en niños. Habiéndose encontrado con una sola investigación sobre niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en adultos en 1983 a cargo de Emilia Ferreiro, se abocó, a través de sucesivas indagaciones,³ a dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo se producen los procesos de apropiación de la lengua escrita en la población joven y adulta?, ¿qué es lo que las personas jóvenes y adultas piensan que las marcas gráficas representan, a medida que avanzan en su proceso de alfabetización?, ¿cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial?, ¿hasta qué punto se corresponden dichas conceptualizaciones con la progresión evolutiva encontrada en los niños? (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro, 1994; Vernon, 1997, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari y Ferreiro, 2007; Ferreiro y Zamudio, 2008; Cano y Vernon, 2008; Grunfeld, 2012). Además, ¿hasta qué punto dichas conceptualizaciones corresponden con las encontradas en adultos no alfabetizados? (Ferreiro y

3 Hacemos referencia a las siguientes investigaciones: Buitron, Cruciani et al. (2008), “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos, estudio comparativo de casos”, subproyecto a cargo de la Prof. Amanda Toubes, del Proyecto UBACyT F006, bajo la dirección de la Dra. Sirvent. Contó con subsidio del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) durante el período 2006-2008; Kurlat (2011), *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*, Tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. Flora Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent); Kurlat (2015), *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*, Tesis de Doctorado en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. María Teresa Sirvent, Codirección: Dra. Flora Perelman, Consejera de Estudios: profesora Amanda Toubes).

cols., 1983) ¿Cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos?, ¿cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura en la población joven y adulta con nula o escasa escolaridad?, ¿qué marcas de enseñanza y de exclusión pueden reconocerse en los procesos de apropiación de la lengua escrita?, ¿qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual, como restricciones a la génesis en la adquisición de la escritura?

Como ya se dijo, este encuentro se dio en el marco del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con más de 30 años de vigencia, que permitió la investigación en su seno. Las investigaciones anteriores habían arrojado algunas respuestas; la primera de ellas (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012) invitaba a pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: la primera hebra se refiere a los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura en adultos, que son convergentes con los conocidos en niños. La segunda y la tercera fueron denominadas como *marcas de exclusión* y *marcas de enseñanza*, ya que el aprendizaje se construye por caminos que muchas veces aparecen laberínticos, anudados y entrecruzados. Las marcas de exclusión son aquellas que porta todo sujeto cuyo derecho a la educación —y a tantos otros derechos— ha sido vulnerado; marcas que restringen los modos de aprender de los sujetos, y su manera de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, ya que provocan que ellos se atribuyan la culpa del “fracaso” y sientan vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Las marcas de enseñanza, por su parte, son las formas como se les ha enseñado a los sujetos, e inciden en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura. Por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a “juntarlas”, como estrategia de lectura, el sujeto adopta esta modalidad de descifrado desde la creencia de que eso es “leer”; o si ha predominado el pedido de que copie de textos sin interpretación, se piensa que a través de la reiteración de esta práctica “un día se va a entender”.

Una segunda investigación se orientó a profundizar y a dar continuidad a la indagación anterior, buscando comprender las conceptualizaciones que jóvenes y adultos que participan en procesos de alfabetización inicial construyen según las restricciones didácticas y psicosociales del contexto (Kurlat, 2016). En esta investigación se postularon dos grandes categorías que articulan dimensiones didácticas y psicosociales en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: el “culto a las letras” y “pensar y hacer uso de la escritura”. La primera categoría remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que los estudiantes demandan que se les debe enseñar: la enseñanza de todas las letras y sus sonidos correspondientes. Este aspecto, que se enseña desde una mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras, presentadas con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva, se asume como único y central para la apropiación del sistema de escritura.

La segunda categoría, por su parte, nombra el proceso a través del cual se intenta romper con el “culto a las letras”, al implementarse “intervenciones otras” orientadas a promover la reflexión “en uso” de las relaciones entre oralidad y escritura, así como el análisis interno de los textos, coordinando información textual y contextual; esta categoría se refiere a capturar la lógica de pensamiento del sujeto con respecto a lo que las marcas gráficas representan, tender un puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela desde prácticas de lectura y escritura reales, significativas, comunicati-

vas. Este enfoque se basa en la perspectiva didáctica constructivista, que parte de las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza y toma como base los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura.

Esta segunda investigación contribuyó a reflexionar sobre las intervenciones didácticas que podrían potenciar la apropiación del sistema de escritura en los sujetos, así como sobre los procesos psicosociales que estarían condicionando dicha construcción. Se interpretan los procesos psicosociales y didácticos como la “urdimbre y la trama” de un “telar trenzado” que da forma a los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura. En esta imagen los procesos psicosociales enmarcan modos de conceptualizar el sistema de escritura, desde formas de pensar los objetos de conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, así como desde la imagen de sí que el sujeto ha elaborado como aprendiz, como lector y escritor. Dichos procesos psicosociales se construyen a lo largo de la experiencia social, y en algunos casos también, en experiencias educativas previas. Sobre ellos se entrelazan procesos didácticos que pueden modificar, remover o reforzar las representaciones del sujeto, inhibiendo o promoviendo el cambio conceptual. Es decir, los procesos didácticos se inscriben, a la vez, como procesos psicosociales. Según como se den los enlaces, se produce determinada direccionalidad y determinado marco para la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. El cambio conceptual es promovido o limitado en función de los efectos que las condiciones e intervenciones didácticas produzcan en el aprendiz, cuyo efecto se refleja en una construcción psicosocial: el sujeto lo asume, asimila, reconstruye o rechaza, al momento de alfabetizarse. A su vez, los procesos didácticos se sustentan en los procesos psicosociales de los educadores, en sus concepciones, que pueden converger o diferir respecto de las ideas de los estudiantes. Estos procesos se ponen en juego y se “negocian” en el espacio educativo. La enseñanza se sustenta en ellos, pero a la vez influye en ellos; puede inscribir, reforzar o transformar diversos modos de representar la lengua escrita que a su vez condicionan procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura, promoviendo u obteniendo el avance conceptual.

Las dos investigaciones a las que nos hemos referido generaron la necesidad de indagación didáctica que brindara conocimientos a numerosos educadores que trabajan con población joven y adulta y que comparten el sentimiento de “no sé qué hacer, no me formaron para esto”. También generaron la necesidad de un trabajo conjunto entre docencia e investigación, de acompañamiento, de implementación de proyectos de sistematización y análisis de los efectos en el aprendizaje de intervenciones didácticas desde la perspectiva didáctica constructivista, que tiene como base las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura en niños, y que plantea como foco de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje. Estas prácticas sociales son leer, escribir, hablar y escuchar, y se despliegan en cuatro situaciones didácticas fundamentales: escritura delegada, escritura por sí mismos, lectura delegada, lectura por sí mismos e intercambios orales.

Adicionalmente, estas investigaciones permitieron vislumbrar el desafío de profundizar los niveles de participación docente en la formulación de propuestas didácticas, como herramienta de apropiación de esta perspectiva epistemológica (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2011). De aquí el encuentro y el diálogo que nos han llevado, en la actualidad, a una nueva investigación que busca generar conocimiento sobre las intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial. Los objetivos específicos de este trabajo son:

1. Conocer los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura que caracterizan a un grupo particular, y los procesos psicosociales y las condiciones didácticas que se entranan en ellos, es decir, condiciones relativas a la imagen de sí que poseen los estudiantes como aprendices, sus ideas acerca de qué es leer y qué implica aprender a escribir, la concepción de sí mismos como lectores y escritores y sobre cómo deben ser enseñados.
2. Diseñar, junto con los docentes, secuencias didácticas de alfabetización para dicho contexto y grupo particular.
3. Implementar las secuencias didácticas y analizar en forma conjunta con los docentes el impacto en el cambio conceptual de los estudiantes.
4. Profundizar en la comprensión de las intervenciones de los docentes, intentando esclarecer las razones por las cuales algunas de ellas favorecen u obstaculizan —en diversos grados— los avances de los sujetos en la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita.
5. Caracterizar, en el marco de un trabajo compartido con los docentes, las dificultades que ellos confrontan al intervenir durante el proceso de alfabetización.
6. Aportar conocimiento sobre las modalidades que asume la interacción entre los estudiantes durante las situaciones de lectura y escritura propuestas.
7. Analizar, sistematizar y difundir las secuencias didácticas y los tipos de intervención docente en lectura y escritura que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos.

La estrategia metodológica es el estudio cualitativo de caso, de generación conceptual y participativo (Sirvent y Rigal, 2008), que promueve el diseño de secuencias didácticas e intervenciones específicas en lectura y escritura, y su implementación en conjunto con los educadores. Se realizan observaciones de aula que permiten comprender los niveles de conceptualización sobre la escritura en los estudiantes, se diseñan secuencias didácticas con intervenciones específicas que buscan promover el cambio conceptual, y se sistematizan las secuencias con el objetivo de ser transferidas a ámbitos similares. El análisis de la evidencia empírica se realiza a través del Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Se enfatiza así 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 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.

En los próximos apartados compartiremos algunos de los proyectos y actividades habituales implementados en los meses de abril, mayo y junio de 2016. Describiremos el propósito comunicativo y didáctico de cada uno, las situaciones didácticas que pusieron en juego a partir de una selección de fragmentos de observación, y qué intervenciones didácticas fértiles se identificaron en el marco de dichos proyectos y actividades habituales, en pos de promover la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial.

Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos como procesos colectivos de construcción de conocimientos

Vamos a presentar aquí las situaciones didácticas que se despliegan a partir de las actividades habituales y proyectos analizados, que se sustentan en el “pensar y hacer uso de la escritura” (Kurlat, 2016) desde prácticas de cultura escrita frecuentes, diversas y continuas. Se trabajó con un grupo de entre 15 a 20 estudiantes: hombres y mujeres desde 14 a 76 años, la mayoría provenientes de Paraguay, Bolivia y provincias del norte de Argentina, en un centro del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo que funciona en una capilla de la Villa 1-11-14, en Bajo Flores, Ciudad de Buenos Aires. Frente a la discontinuidad habitual que caracteriza la asistencia a clase en esta población, los proyectos permiten la participación en un proceso con sentido social y comunicativo, en el que todo el grupo está inmerso desde sus posibilidades y ciclos.⁴ Todos ellos, además, permiten implementar las situaciones didácticas ya mencionadas: escritura delegada, escritura por sí mismos, lectura delegada y lectura por sí mismos. Cada una de ellas es fundamental para la apropiación del sistema de escritura, como se detalla a continuación.⁵

1. *Escritura delegada: la persona escribe a través del maestro.* Aquí el maestro se hace cargo del sistema de escritura, mientras los jóvenes y adultos son los que planifican elaboran, revisan y corrigen el texto en cuestión. Los alumnos que escriben a través de otros comienzan, paulatinamente, a comportarse como escritores, aunque aún no sepan qué letras requiere la escritura de los textos que producen (Cuter, 2007). La situación de dictado al docente es una manera particular de escribir en la cual los sujetos, posicionados como dictantes, delegan en el maestro el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para los que ya escriben convencionalmente como para los que aún no lo hacen, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad, en interacción con las diversas características de los textos que circulan socialmente. El maestro muestra el acto de escritura y comparte los problemas con los que se enfrenta un escritor: decidir quién es el destinatario y ajustarse a él, explicitar los propósitos de la escritura, planificar qué se va a escribir, en qué orden; releer para controlar lo que se escribe, modificar, borrar y reescribir, hacer consultas sobre la producción recurriendo a distintas fuentes, revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros, pasar en limpio el texto.
2. *La persona escribe por sí misma.* La situación de escritura “como se sabe” permite apropiarse progresivamente del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Se validan así las ideas que el sujeto tiene sobre lo que las marcas gráficas representan y se muestra que algunos saberes conducen al conocimiento convencional y que la persona escribirá de varias maneras

4 El PAEBYT trabaja en pareja pedagógica con los tres ciclos juntos que conforman la escuela primaria de jóvenes y adultos, en un mismo centro.

5 Se retoman aquí los aportes para la nueva Propuesta Curricular de Personas Jóvenes y Adultas, que entró al Consejo de Educación para su aprobación en agosto de 2013. En ella Kurlat ha participado como Técnica de la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, específicamente en el área de prácticas del lenguaje. La propuesta retoma los aportes del Diseño Curricular de Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires elaborado por Mirta Castedo, Mirta Torres, Delia Lerner y Flora Perelman, entre otras especialistas.

hasta que lo haga convencionalmente, en forma progresiva y “escribiendo mucho.” Es importante instalar en el aula la idea de que todos pueden elaborar un texto, independientemente de su conocimiento del sistema de escritura. Algunas situaciones de escritura de palabras, de listas o de nombres colocan a los sujetos en contextos potencialmente conflictivos, puesto que no les permiten quedarse encerrados en sus ideas para siempre, determinadas situaciones les permiten avanzar hacia la convencionalidad de la escritura. En esta práctica, no se deja al sujeto “*sólo con las letras*” (Molinari, 2009), sino que el maestro garantiza la posibilidad de consultar fuentes escritas disponibles en el aula, recurrir a informantes, intercambiar con compañeros, brindar información cuando es solicitada por la persona. Es necesario crear repertorios de escrituras estables a los cuales los alumnos puedan recurrir para producir sus propias escrituras. El docente brinda confianza valorando las producciones de los sujetos sin exigir desde un primer momento la escritura convencional o correcta; solicita interpretación de las propias escrituras para poner en evidencia la correspondencia que establecen entre los segmentos gráficos señalados y la lectura; promueve la comparación entre escrituras, ofrece pistas y textos de referencia para la escritura de nuevas palabras; pide justificaciones basadas en indicadores que guíen la lectura desde un análisis interno de los textos; confronta y contraargumenta al comparar escrituras que empiezan o terminan igual; abre al grupo las opiniones para propiciar el diálogo y la reflexión (Cuter y Cuperman, 2011).

3. *Lectura delegada: la persona lee a través del maestro.* La lectura a través de otros permite que la persona se vincule con los textos, con su vocabulario y organización. Cuando se escucha leer al docente, se accede a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. A pesar de no enfrentarse directamente con el texto, las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con un lector experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta; esto les permite acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. En estos casos el sujeto lee a través del docente porque pone en juego dos procesos que le permitirán ser un buen lector en el futuro: construye el significado del texto cuando el maestro lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante; y se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo son los cuentos, qué vocabulario tienen y qué tipo de fórmulas de inicio y cierre aparecen en los tradicionales. El maestro es un modelo lector que muestra frente a los sujetos las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar.
4. *La persona lee por sí misma.* Una persona que no sabe leer puede leer por sí misma, siempre que se le brinden situaciones en las que haya contextos, imágenes o información acerca de la escritura que se está abordando. En estos casos, anticipará el sentido del texto coordinando la información de la imagen o el contexto con la información que le provee la escritura. Las situaciones de lectura directa plantean al sujeto el desafío de poner en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito con intervención activa del docente. El educador propicia un espacio de exploración de los textos, ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto,

enseña a apoyarse en distintas fuentes y pistas para realizar anticipaciones, ayuda a coordinar anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas según la información e índices que se van encontrando, promoviendo averiguar dónde dice algo, qué dice y cómo dice (Castedo, 2009).

Los proyectos y actividades habituales sistematizados hasta el momento en la investigación, y que permiten ejercer las situaciones didácticas detalladas anteriormente, fueron los siguientes: Proyecto: “1° de mayo, lucha histórica por la dignidad del trabajo”; Proyecto: “Derecho a la salud”; actividad habitual de uso de la agenda personal y actividad habitual de lectura por entregas. Se implementaron en simultáneo, desde la convicción de que en todas las edades se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo desde el inicio, y reflexionando sobre aquello que se lee y escribe con el apoyo de un ambiente alfabetizador; es decir aquel en el que haya palabras seguras a disposición los participantes que permitan realizar reflexiones sobre las partes y el todo en los textos, y analizar partes de palabras para escribir otras que empiezan o terminan igual, y comenzar así a construir relaciones entre oralidad y escritura. Se considera a los estudiantes como constructores de conocimiento, reconstrutores del sistema de escritura desde sus ideas acerca de lo que la escritura representa, en procesos de interacción constante con la lengua escrita. Desde concepciones ideológicas y didácticas que intentan ir de la mano: el ejercicio de una educación popular —podríamos decir freiriana, desde su sentido político, que ha caracterizado la historia de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica. Una educación que busca recuperar verdaderamente la voz y conocimientos previos de los sujetos—; que se materializa didácticamente en una práctica de enseñanza que recupera los caminos de escritura de los sujetos, que sigue su lógica de pensamiento según los niveles de conceptualización sobre la escritura construidos hasta el momento, que recupera sus estrategias lectoras, sus ideas acerca de lo que la escritura representa. Una educación que se da desde procesos de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, desde prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos contextualizados que posibilitan la participación de los sujetos en las sociedades letradas; desde situaciones con sentido social y comunicativo, que promueven pensar la escritura y hacer uso de ella para la reflexión.

A continuación se presentan ejemplos de las intervenciones que se desarrollaron en el marco de los diversos proyectos y actividades habituales del PAEBYT y se detallan sus propósitos comunicativos y didácticos. Compartimos escenas al interior de cada proyecto o actividad habitual, que han sido potenciadoras del avance conceptual sobre el sistema de escritura y han sido fértiles para profundizar en el conocimiento del lenguaje que se escribe. A través de estas escenas ejemplificamos la puesta en acto de las distintas situaciones didácticas y modos de intervención en el marco del trabajo en el aula. Hemos seleccionado una serie de fragmentos que ofrecemos al lector en forma continua —a modo de resguardar su sentido—, para posteriormente compartir algunas conceptualizaciones didácticas.

Proyecto: “1° de mayo, lucha histórica por la dignidad del trabajo”

A partir del estudio de los sucesos del 1° de mayo de 1886 en Estados Unidos, este proyecto articula las ciencias sociales con las prácticas del lenguaje desde situaciones de lectura y la escritura como herramientas del conocimiento histórico.

El propósito comunicativo del proyecto fue producir un escrito colectivo para publicar en redes sociales sentando postura sobre lo estudiado y lo referido a la dignidad del trabajo. Los propósitos didácticos, desde las prácticas del lenguaje, fueron: a) avanzar en la comprensión del sistema de escritura; b) leer con distintos objetivos (para localizar información específica, para revisar lo producido, para interpretar textos complejos); c) reconocer la función de la escritura para buscar y seleccionar información, profundizar y reorganizar la misma y comunicarla de diversas maneras; d) producir escritos de trabajo para conservar y organizar los conocimientos, para definir el modo de comunicar lo aprendido; e) producir textos resguardando las características propias del género.

Desde el estudio de la historia, tuvo los siguientes propósitos: f) identificar y reconocer las causas y consecuencias de los hechos del 1° de mayo; g) reflexionar sobre la situación actual de los trabajadores formales e informales a la luz de los hechos históricos; h) incorporar progresivamente términos específicos del campo de las ciencias sociales.

El proyecto, entonces, permitió desarrollar situaciones de lectura y escritura sobre textos de historia. Para investigar y saber más sobre el tema, durante el proyecto los estudiantes participaron en situaciones en las que escucharon la exposición del maestro mediante lecturas delegadas de diversos textos, participaron en intercambios orales colectivos, escribieron por sí mismos rótulos o epígrafes y tomaron notas con información relevante para la escritura de conclusiones. También de manera individual, en parejas o pequeños grupos escribieron textos intermedios a partir de las exposiciones y las lecturas realizadas; y leyeron por sí mismos varios de los textos trabajados reconociendo palabras claves (buscando “dónde dice”), así como también explorando y localizando información específica para revisar lo producido (pensando en “cuántas, cuáles y en qué orden poner para que diga”).

Jueves 5 de mayo de 2016

Hay cerca de 13 estudiantes sentados en las mesas o parados conversando. Diego (D) propone comenzar el día reconstruyendo entre todos la memoria del proyecto en el que están trabajando.

D: ¿Qué pasó el 1° de mayo?

—Hubo una revolución de los trabajadores porque trabajaban 16 horas y querían trabajar 8.

—Hicieron huelga.

D: ¿Dónde fue?

—Chicago.

D: ¿Dónde queda?

—En Estados Unidos.

D va escribiendo en el pizarrón las respuestas y continúa preguntando:

D: ¿Cómo supimos qué había pasado?

—Leímos un texto.

D: Leímos un texto difícil, lo leímos varias veces.

D: ¿Y qué hicimos con el texto?

—Opinar.

- Discutimos.*
- Comparamos con lo que pasa hoy.*
- Hicimos un resumen.*
- Respondimos un cuestionario.*
- Charlamos de lo que pasa ahora.*
- D: *Comparamos con lo que pasa hoy.*

D sigue escribiendo y lee para todos:

| | | |
|------------|----------------------|----------------|
| 1º DE MAYO | LEIMOS TEXTO DIFÍCIL | -LO DISCUTIMOS |
| HUELGA | | -OPINAMOS |
| CHICAGO | | -CHARLAMOS |

¿QUÉ PASA AHORA?

- D: *¿Cómo les decían a los líderes?*
- Mártires.*
- D: *¿Qué estamos haciendo ahora?*
- Actividades de recordatorio.*
- D: *¿Qué hicimos después?*
- Vimos un vídeo.*
- D: *Vimos un vídeo y fotos, que también es estudiar. Cada uno después empezó a escribir como autor, de qué trabajó en la vida. ¿Qué escribieron? Así Marcela los conoce. Fausto, ¿de qué trabajaste?*
- F: *La cosecha de la coca.*
- D: *¿Dina?*
- Di: *Trabajo de agricultor.*
- D: *¿Sixta?*
- S: *Costura.*
- D: *¿Alex?*
- A: *Agricultura, pero del altiplano.*
- D: *¿Norma?*
- N: *Costura.*

- D: *Bien, ¿cómo lo escribo acá, cómo lo pongo? [señala el pizarrón]*
- Escribimos...*
- ...sobre trabajos nuestros del pasado.*
- Y de ahora.*
- D: *¿Cómo escribo?*
- De trabajos que tuvimos en la vida.*

D agrega: ESCRIBIMOS SOBRE TRABAJOS QUE TUVIMOS EN LA VIDA y lo lee todo para el grupo, en voz alta, señalando el texto.

Anticipa que van a volver a ver el vídeo para quienes no estuvieron y que después se preparen porque “*van a tener que escribir mucho*”. Se reúnen alrededor de una mesa en la que D coloca una computadora, para ver el vídeo realizado por Radialistas apasionadas y apasionados: *Los mártires de Chicago*.

Llegan alumnos y alumnas en forma permanente, se sientan en las mesas, se incluyen en la actividad. Tras el vídeo, D dice:

D: Vamos a hacer 2 grupos, 2 trabajos diferentes. La idea es: ya leímos, discutimos, opinamos, charlamos qué pasa hoy con el trabajo, vimos el video, vimos fotos, empezamos a escribir sobre nuestros trabajos. Lo que vamos a hacer ahora es reconstruir la historia con nuestras palabras, no con las palabras del texto difícil sino como si le contáramos a alguien lo que sabemos que pasó, como si le contaran a sus maridos esta noche, lo que vimos en el video. Vamos a usar el texto difícil, vamos a volver a escribirlo, pero con nuestras palabras.

Ya hay 20 estudiantes y 3 niños jugando por el salón.

Segundo y tercer ciclo leen por sí mismos el texto nuevamente, con la consigna de escribir las palabras claves del texto, colocar un título que dé cuenta de lo que trata cada párrafo y luego hacer un resumen. Primer ciclo realiza dos actividades: la escritura de epígrafes correspondientes a imágenes centrales del relato y un dictado al docente, concluyendo acerca de los sucesos del 1° de mayo de 1886. Una de las docentes, Anahí, trabaja con segundo y tercer ciclo, mientras que Diego trabaja con primero, entrega a cada integrante de la mesa de primer ciclo una fotocopia con fotos que representan momentos centrales de la historia relatada en el texto que se ha leído. Lo lee nuevamente con detenciones, para reconstruir entre todos lo más importante, lo que refiere a cada una de las fotos. Se invita a cada quien a escribir 'como sepa' el epígrafe para cada foto.⁶

Norma escribe para la foto en la que figura la marcha: 1 DE MAYOSEISO UNA MARCHA

Delia, para la referida al volante que se repartía en la marcha: VOLATE

Felisa escribe y lee: LOSAORKANLOSTRABAJADORES -Los-aor-kan-a-los-tra-ba-j-dores.

D: Ahora vamos a escribir una conclusión, ¿qué es una conclusión? Una conclusión es lo que nos queda claro, algo que cierra. Si ustedes tienen que sacar una conclusión sobre lo que pasó el 1° de mayo, ¿qué dirían?

Reina: Por hacer huelgas, por reclamar a los trabajos...

D: Me van a dictar a mí la conclusión, algo que cierre el trabajo. No copien porque voy a borrar un montón de veces.

Feli: Los trabajadores reclamaban los derechos.

D escribe y lee señalando el texto con su dedo: LOS TRABAJADORES RECLAMABAN LOS DERECHOS

D: ¿Qué más quieren decir de esto?

Reina: Yo quiero decir algo, acá adentro de la villa, nosotros mismos entre hermanos de Bolivia nos esclavizamos, nos explotamos entre los pobres.

D: Vamos a ordenar la charla. Lo que vos querés decir, Reina, es que hoy, acá, también los trabajadores reclaman sus derechos, eso también pasa. Voy a escribir esta idea acá. Para eso, para separar un tiempo del otro, voy a poner un punto. (Escribe punto) ¿Qué pongo?

Eli: Ahora pasa lo mismo que en los años pasados.

D lo escribe y lee. Luego dice: *¿Y qué es lo que pasa? ¿Qué es lo mismo? Escuchen esto: para explicar, voy a usar otra cosa...*

Feli: Punto.

D: Dos puntos. Uso los dos puntos para explicar.

Feli: ¿Por qué dos puntos, maestro?

⁶ Se transcriben sólo algunos ejemplos dados los límites de espacio.

D: Uso los dos puntos para explicar la idea anterior, ¿qué es lo mismo que pasaba?

Palmira: Explotación.

D: ¿De qué? ¿A quiénes?

Eli: A la gente.

—En la Villa 11-14.

D: ¿Y cómo ponemos que pasa acá en la villa?

Silencio.

Diego lee con señalamientos:

LOS TRABAJADORES RECLAMABAN LOS DERECHOS. AHORA PASA LO MISMO QUE EN LOS AÑOS PASADOS:

D: ¿Qué es lo mismo que pasa? ¿Qué pongo?

Reina: Explotación a la gente.

D lo escribe.

Feli: La gente trabaja más horas.

D: ¿Y cómo lo pongo?

Lee de nuevo todo.

Feli: Hacen trabajar muchas horas y no hacen recorte de horas.

D: Voy a usar una coma, entonces. Escribe y lee:

TRABAJO DE MUCHAS HORAS

Feli: Más que 8 horas.

D: En lugar de 8 horas... Lo voy a leer a ver si quedó bien:

LOS TRABAJADORES RECLAMABAN LOS DERECHOS. AHORA PASA LO MISMO QUE EN LOS AÑOS PASADOS: EXPLOTACIÓN A LA GENTE, TRABAJOS DE MUCHAS HORAS EN LUGAR DE 8 HORAS

Eli: No dijiste punto.

D: Tenés razón [lo escribe]

Les pregunto en qué fecha fue que sucedió el reclamo del 1º de mayo. Silencio, no recuerdan. Diego recuerda la fecha y les pregunta si hace falta agregar cuándo fue. Se discute y se decide agregar FUE EL PRIMERO DE MAYO DE 1886.

D: Esta es nuestra conclusión, lo que nos queda claro. [Lee]

LOS TRABAJADORES RECLAMABAN LOS DERECHOS. FUE EL PRIMERO DE MAYO DE 1886. AHORA PASA LO MISMO QUE EN LOS AÑOS PASADOS: EXPLOTACIÓN A LA GENTE, TRABAJOS DE MUCHAS HORAS EN LUGAR DE 8 HORAS.

D: Creo que la conclusión hace falta copiarla.

Tras copiar la conclusión, se realiza un intercambio acerca de lo que cada grupo hizo:

- Segundo y tercer ciclo: resumen, conectores, lectura de una compañera.

- Primer ciclo: lectura y conclusión.

D: Cuando trabajamos en historia, ¿qué aprendemos?

—Ciencias sociales

—Y lenguaje.

D: Estudiamos historia y a la vez escribimos y leemos; trabajamos las dos cosas a la vez, los dos proyectos a la vez.

Como ilustran los fragmentos compartidos, el proyecto de estudio acerca de los sucesos del 1° de mayo permite trabajar distintas situaciones didácticas de lectura y escritura para las personas en proceso de alfabetización inicial: lectura a través del docente, escritura por sí mismos, escritura a través del docente. El maestro comienza realizando una práctica habitual: la reconstrucción colectiva de la memoria, una “actividad de recordatorio” —como la llama una estudiante—, que permite contextualizar el trabajo, entrar en tema, tomar conciencia de lo realizado, convocar al grupo a la tarea. Tras esta actividad que nuclea a la totalidad de los estudiantes, se diversifican las propuestas según los ciclos. Para primer ciclo, en proceso de alfabetización inicial, se propone la escritura de epígrafes “por sí mismos” a partir de volver a leer el “texto difícil” a través del docente y luego la escritura de una conclusión en forma delegada. En la escritura de epígrafes no hay corrección por parte del docente, ya que el propósito didáctico es fomentar la escritura desde los propios niveles de conceptualización. La escritura de la conclusión permite recuperar los hechos históricos más importantes, seleccionarlos y ordenarlos en un texto comprensible; esto obliga a ponerse en el lugar del lector —como escritores—. Permite a su vez la reflexión acerca de la cohesión y coherencia del texto y el uso de los signos de puntuación, en la misma práctica de escritura, a través de las verbalizaciones, explicitaciones y señalamientos del docente. Permite también la copia con sentido: registrar el texto elaborado colectivamente, un texto cuyo contenido se conoce.

Por último, se realiza otra práctica habitual: tender puentes entre los fenómenos que se estudian y la vida personal (compartir, en este caso, los trabajos que realizan los integrantes del grupo y comparar o explicitar las condiciones laborales en las que están inmersos, con respecto al fenómeno estudiado), así como tender puentes entre lo trabajado por cada ciclo, al compartir en plenaria las actividades realizadas. Ello posibilita la construcción de lo grupal, habilitando las diferencias de niveles y trayectorias de aprendizaje como un aspecto característico de este tipo de oferta de terminalidad educativa. Veamos ahora qué posibilita el proyecto de salud, a partir de algunas escenas.

Proyecto: “Derecho a la salud ¿qué servicios de salud se ofrecen en la salita?”

Este proyecto parte de la necesidad de guardar memoria sobre los distintos servicios ofrecidos por la unidad sanitaria del barrio (CESAC N°40). Para esto se avanzó en la necesidad de entrevistar a los referentes de “la salita” (director, trabajadora social, administrativos); aprender a tomar notas (tanto colectivas como individuales) bajo la premisa de “saber jerarquizar la información en un texto breve”, visitar la salita a los efectos de recabar la información necesaria y seleccionar la información para elaborar un volante que sería distribuido en el barrio. Su propósito comunicativo, entonces, fue la elaboración de un folleto (tríptico) que diera cuenta e informara sobre los distintos servicios ofre-

cidos por la unidad sanitaria del barrio con sus consiguientes días y horarios. En este sentido, convocaba al compromiso en la difusión de información segura y confiable de los servicios y horarios de atención de las prestaciones de la salita del barrio entre los vecinos.

Sus propósitos didácticos fueron: a) avanzar en la comprensión del sistema de escritura; b) explicitar el uso de la escritura para guardar memoria; c) abordar la escrituras de notas — tanto colectivas como individuales— para jerarquizar y seleccionar información; d) organizar la información en un texto breve y fácilmente comunicable; e) participar de variadas situaciones de lectura y análisis de textos expositivos; f) planificar, producir, revisar y publicar un texto expositivo (folleto); g) realizar lecturas exploratorias y selectivas de textos en variados portadores (impresos y virtuales) para identificar y sistematizar la información que les serviría en la producción del texto; h) identificar y sistematizar las características y recursos de la lengua que se presentan en textos expositivos; i) revisar, comparar y editar un texto con imágenes en el que se considerara la distribución de información, el uso de tipografía y otros recursos paratextuales; j) utilizar el ordenador para acceder a información, seleccionar recursos y editarlos; k) apreciar el uso de los recursos TIC como herramienta que permite acceder a información escrita y gráfica, así como escribir, corregir, editar.

Lunes 16 de mayo de 2016

D: Vamos a pensar preguntas para hacer la entrevista en la salita. Vamos a anotar las distintas preguntas en los pizarrones. ¿Qué queremos saber de la salita n°20?

Vilma: Si todos los días dan turno.

D: ¿Así lo preguntaríamos? Pensemos bien cómo vamos a formular la pregunta, hagamos de cuenta que somos periodistas o investigadores.

Feli: ¿Qué días hay turnos?

—El otro día fui a pedir turno para podología y me dijeron que ahí no había esa especialidad, que tenía que ir al hospital.

Anahí (A): ¿Qué deberíamos preguntar primero?

Dina: ¿Qué especialidades atienden en esa salita?

D: Muy buena pregunta.

Anahí escribe en el pizarrón y lee:

1. ¿QUÉ ESPECIALIDADES HAY EN ESTA SALITA?

D: Nos quedó pendiente la pregunta de los turnos...

Dina: ¿De qué hora a qué hora dan turnos?

—¿Y qué días?

D: ¿Se la dictan por favor a la señorita?

—¿Qué días dan turnos?

—¿Y de qué hora a qué hora?

A: ¿Cómo lo podemos decir?

—¿En qué horario?

A: ¿Así está bien la pregunta? A ver...

(Escribe y lee) 2. ¿QUÉ DÍAS DAN TURNOS Y EN QUÉ HORARIOS?

Los estudiantes asienten. Dina levanta la mano:

Dina: Por ejemplo, si uno va por primera vez, si se puede sacar turno.

D: ¿Cómo se formularía?

— Si se puede sacar turno sin historia médica.

D: Eso se llama 'historia clínica'.

Feli dicta: ¿Puedo sacar turno sin historia clínica o sin DNI?

D lo escribe: ¿Qué más podemos preguntar?

Se continúa con esta dinámica hasta elaborar la guía completa de preguntas.

D dice que va a imprimir las preguntas para que mañana se las distribuyan y todos puedan elegir alguna pregunta para hacer.

D: Algo importante: ¿Cómo nos vamos a acordar de las respuestas?

Eli: Hay que anotar.

D: ¿Para qué las vamos a anotar?

— Para no olvidarnos.

D: Eso se llama "tomar notas". ¿Alguno de ustedes toma notas? ¿Qué sería?

Feli: Anotar el turno de los médicos.

D: Vamos con esa consigna mañana: anotar para no olvidarnos.

Sabina: Yo no sé escribir, por eso no voy a ir.

D: No hace falta que todos escriban, se puede repartir la tarea: el que no escribe por sí mismo, le dicta al compañero, escribe con un compañero. ¿Y vamos a anotar todo?

Eli: No, lo más importante.

A: ¿Alguna vez tomaron nota de algo de la tele?

Eli: Recetas.

D: Tomar notas es algo que hay que aprenderlo. Por eso vamos a practicar.

Lunes 30 de mayo de 2016

Se observa un video sobre los sucesos del 25 de mayo de 1810 y se realiza una toma de notas conjunta en el pizarrón, a modo de práctica.

D: El tomar notas puede venir de un video, de una clase, o la entrevista de mañana en la salita. Lo que queremos aprender ahora es a tomar notas, para algunos por primera vez en nuestras vidas. Mañana vamos a hacer un montón de preguntas, vamos a anotar lo más importante, no todo lo que nos diga el médico. Es importante lo que vamos a hacer mañana: conocer la salita y los servicios de salud que ofrece, y para el proyecto "Escribir mejor" vamos a aprender a tomar notas. Y el viernes vamos a leer las notas entre todos y las vamos a juntar. ¡Flor de desafío el de mañana! Y recuerden que el que no se anima a escribir, le dicta a un compañero la información importante.

Martes 31 de mayo de 2016

Visita a la salita de salud. Cada quien recibe un papel con una de las preguntas elaboradas colectivamente. Se arman parejas en las que uno se ocupa de tomar nota (quien ya escribe por sí mismo) y otro (que aún no) le dicta la información importante.

Viernes 3 de junio de 2016

Se observan las fotos que se han tomado, acompañando la entrevista en la salita. Fotos que muestran la toma de notas y fotos que capturaron información de los servicios que allí se brindan. A medida que se ven las fotos, se hacen comentarios sobre quién estaba tomando notas, las caras de concentración, la escritura de a dos, Sabina leyendo su pregunta [quien había dicho que como no sabía escribir, no iba a ir].

D: Ahora vamos a concentrarnos en un trabajo difícil pero lindo: juntar todas las notas que tomamos en la salita. Porque lo que no escribió uno, tal vez escribió el otro. Entre todos vamos a ir armando una sola gran nota. Entonces, vamos a compartir lo que escribió uno, lo que escribió el otro, y quien no escribió puede decir lo que se acuerda. ¿De qué nos sirven las notas?

—Para acordarse.

—Para saber.

Fausto: Deberíamos poner un afiche.

D: Vamos a tomar la idea de Fausto, vamos primero a anotar todo en el pizarrón y después lo pasamos a un afiche. El que escribió notas va a ir leyendo y el que no, se concentra en recordar. Vamos a empezar por quienes tomaron notas y el resto piensa qué es lo más importante.

Cada quien va leyendo y la docente Anahí va escribiendo en el pizarrón la información que se decide es importante. Se trabaja así con todas las notas. Quienes aún no escriben por sí mismos, participan agregando la información que recuerdan.

D: Entonces, ahora terminemos este primer borrador. Repasemos los pasos que seguimos para esta escritura: primer paso, compartimos las notas que tomaron ustedes o que nos acordamos. Segundo paso, el borrador que hicimos con Anahí. Tercer paso, corregir el borrador para ver si está OK con el director de la salita que viene la semana próxima, y hacer el afiche. Incluso podemos hacer en la compu un afiche chiquito, un volantito para que tenga cada uno.

A: Y se puede repartir a los vecinos.

D: Repasamos los 3 pasos... ¿Primer paso cuál fue?

—Tomar notas.

D: ¿Segundo paso?

—¿El borrador?

A: Pusimos en común.

Fausto: Todo lo que escribimos cada uno.

D: ¿Tercer paso? ¿Qué vamos a hacer con el borrador?

—¿Mejorarlo?

D (asiente): Cuarto paso y paso final, armar el afiche y los volantes.

Al terminar la clase Juana dice:

Juana: Ta muy linda la clase hoy, aprendimos mucho. No escribimos tanto, pero aprendimos mucho.

El proyecto de salud permite trabajar la escritura delegada tanto a través del docente para la elaboración de la guía de entrevista y la toma colectiva de notas, como a través de un compañero que ya escribe alfabéticamente, quien se hace cargo de dicha tarea en un proceso conjunto. Permite reflexionar acerca de la lengua que se escribe: ¿cómo formular por escrito una pregunta?, ¿qué significa tomar notas?, ¿cómo potenciar esta práctica?, ¿para qué sirve?, ¿para qué se usa en la vida cotidiana? En este

sentido, permite hacer ejercicios de esta práctica social y comunicativa, explicitando los diversos pasos de escritura que dicha práctica conlleva: tomar notas, poner en común, hacer borradores y corregirlos hasta plasmar la información seleccionada y ordenada en un formato y un soporte capaz de ser difundido. La explicitación de propósitos comunicativos y didácticos en cada proyecto permite, además, comenzar a romper representaciones recurrentes en la población joven o adulta sobre cómo se aprende a leer y escribir o al servicio de qué está la escritura en el aula: permite pasar de demandar sólo copiar, para aprender a reconocer que “se aprendió mucho a pesar de no escribir tanto”, que escribir a través de un otro también es escribir, que aprender acerca de la lengua que se escribe es parte fundamental del proceso de alfabetización. Invitamos ahora a sumergirnos brevemente en el uso de la agenda como actividad habitual.

Escribir mejor a través del uso de la agenda personal

La agenda permite construir un ambiente alfabetizador “portátil y transportable” con palabras seguras —nombres, días de la semana, meses—, a partir de las cuales reflexionar sobre las relaciones entre oralidad y escritura, y a partir de las cuales comenzar a realizar análisis sobre las partes, como fuente de escritura de nuevas palabras. Comienza como una secuencia el primer mes de clases, de uso al conocer el género, para convertirse en una situación habitual que será utilizada de manera permanente durante todo el año. Permite la exploración lectora, la anticipación del significado de los textos en un contexto acotado cuya información se conoce, la escritura por uno mismo y la copia con sentido. Todos los ciclos trabajan aquí, realizándose intervenciones específicas para quienes aún no escriben convencionalmente por sí mismas. Este proyecto ha sido adecuado a la población adulta, desde uno existente en niños (Escuelas del Bicentenario, 2008). Escribir en agendas tiene como propósito recordar y planificar diversos eventos o algunas actividades que se consideren relevantes (cumpleaños, teléfonos, compromisos asumidos, datos de personas significativas). Debe respetar la condición didáctica de ser un portador con información “segura” en manos de los estudiantes, o sea, posibilitar saber lo que allí está escrito (por ejemplo, los días de la semana, los meses, los datos personales). El propósito comunicativo de este proyecto —que luego se vuelve actividad habitual— es la confección de una agenda personal de uso cotidiano para registrar eventos significativos, para guardar registro y memoria de ellos. Como propósito didáctico, permite: a) avanzar en la comprensión del sistema de escritura; b) reconocer la función social de la escritura para guardar memoria; c) reconocer y producir el propio nombre y el de compañeros, como palabras seguras fuente de comparación y nuevas escrituras, lo que promueve avanzar en la reflexión sobre el sistema de escritura alfabético.

Lunes 30 de mayo de 2016

El docente entrega las agendas a cada uno de los miembros del grupo. Se recuerda en forma colectiva que son para registrar, anotar cumpleaños, turnos de médicos, datos personales. Va mostrando las distintas partes a medida que describe qué contienen las agendas.

D: *¿Qué serían datos personales?*

—Nombre

—Apellido

—Documento

D muestra que al final de la agenda se pueden agregar direcciones y teléfonos de los compañeros y datos útiles del barrio.

D: *¿Qué podríamos poner como dato útil del barrio?*

—El barrio como es acá.

—Direcciones.

D: *Por ejemplo, la dirección de la salita, a la que vamos a ir mañana.*

—Misa.

—Reuniones.

D muestra otra parte de la agenda en la que se puede registrar el recorrido lector, para anotar lo que se va leyendo en clase, más un apartado de lo que se quiere aprender, y otro para anotar lo que ya se aprendió.

Muestra que la agenda atrás tiene el logo del PAEByT.

D: *¿Qué cosa agendaríamos esta semana?*

—Que vamos a la salita.

D: *¿Y cuándo lo agendaríamos?*

—Hoy.

—Mañana.

D: *De hoy para mañana. Hoy lo agendaríamos pero vamos mañana. Lo primero que vamos a hacer es buscar el día de hoy, por favor...*

Cada uno busca en la agenda la fecha para agendar.

Sabina, una mujer de más de 65 años en proceso de alfabetización inicial, se pone seria. D le pide que busque “mayo”. Ella pone cara de que no sabe. D le dice que “mayo” empieza como “mamá”, que le va a escribir “mamá”. Sabina saca un papelito y se lo da, para que él escriba. Él le escribe /MAMÁ/ y va buscando con ella, mes por mes, a ver si empiezan igual o terminan igual, mirando y comparando las escrituras, leyendo para ella cada mes, hasta que encuentran el mes de mayo. D le dice que ahí tiene que escribir, en la fecha de hoy, “salita 20” y se lo escribe en el papel para que lo copie.

Sabina copia allí /SALTA/. Una vez que termina, cuenta cuántas letras escribió y cuántas hay en el modelo: “falta”, dice. Mira letra por letra, borra y escribe la palabra completa.

Le pregunto si conoce algún nombre que empiece igual que “salita”. “No, yo no sé”, responde.

Marcela: *¿Sabe cómo se escribe su nombre?*

Sabina asiente y escribe: /SABINA/

M: *Mire, “sabina” y “salita” empiezan igual.*

S: *Con esta y con esta (señala las letras /S/ y /A/)*

M: *También terminan igual.*

S: *Con la “a”.*

M: *“Sabina”, “salita”... y las dos llevan la “i” [le señalo]*

Sabina mira y asiente.

Volvemos a mirar la agenda y le muestro que en cada mes se repite el mismo formato: nombre del mes, días de la semana, números. Señalo y verbalizo en varios de los meses, los días de la semana. Le pido a ella que los lea en otro de los meses.

M: Acá arriba, en cada hoja y en esta letra más gruesa, siempre figuran los meses [le muestro y leo cada uno], y acá [señalo las escrituras de los días de la semana], siempre figuran los días de la semana: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo, siempre igual. En esta franja, ¿dónde dirá "lunes"?

Sabina señala convencionalmente.

M: ¿Y acá qué dirá? [Señalo /MARTES/]

S: Martes.

M: ¿Y acá? [Señalo miércoles y así sucesivamente, Sabina verbaliza convencionalmente]

Pasamos la hoja hacia el mes siguiente y así sucesivamente. Vemos que "martes" y "miércoles" empiezan igual; que "sábado" empieza igual que "Sabina".

Martes 7 de junio de 2016

D: Si bien lo explicamos el otro día, la nuestra es una agenda personal [señala el texto AGENDA PERSONAL]. ¿Qué significa?

—Que es nuestra.

D: Si ustedes la quieren pintar, lo hacen, si la quieren forrar con tela, lo hacen, si no quieren hacer nada, no hacen nada. En esta agenda, como es personal, ¿voy a anotar sólo cosas de la escuela?

—No.

D: ¿Qué puedo anotar que sea personal?

Feli: Números de teléfono de los compañeros, o de los profesores.

D: ¿Y puedo anotar de gente mía, vecinos o familiares?

—Sí.

D: Por eso una agenda no va a ser igual a otra. Podemos anotar actividades personales también. A ver, busquemos el mes de junio, cada uno busque el mes de junio en su agenda.

Feli, Delia, Marcelo, Juana y Reina, todos en proceso de alfabetización inicial, encuentran enseguida el mes de junio [Reina lo hace mirando a Juana]

D: ¿Cómo te diste cuenta Reina que ahí decía "junio"?

R: Con la "ju" y con la "ni" y con la "o" (señala cada sílaba)

D: Vamos a trabajar nosotros (señala el texto y lee), "esta agenda pertenece a...", ¿qué pondríamos ahí?

Feli: Mi nombre.

Cada uno escribe su nombre (todos lo hacen en forma convencional)

D: Abrimos en la primera página, ¿qué va en la primera página de la agenda?

Dice:

DATOS PERSONALES

NOMBRE:

APELLIDO:

DIRECCIÓN:

TELÉFONO:

PROFESORES:

INSTITUCIÓN:

Feli: Nombre. Nombre, dice acá [señala NOMBRE]

Delia: Apellido, dice acá [señala APELLIDO] y dirección [señala DIRECCIÓN]

Delia escribe su nombre y apellido.

Delia: Dirección, ahora.

D le pregunta si se acuerda en qué manzana y número vive y ella dice que sí.

D: ¿Se saben la manzana y el número de memoria? Para que les quede prolijo en la agenda, vamos a escribir primero en una hojita y después la pasan.

Delia escribe MACANA por “manzana”.

Feli escribe MANZANA

Diego propone comparar cómo cada una escribió “manzana”

Delia mira ambas escrituras.

Delia: La “zeta” puso. Y la “ene”.

Le pido a Delia que lea su texto.

/MA/ /CA/ /NA/: —man za na

Le pido a Feli que lea el texto de Delia.

Feli: “macana”, dice.

Delia vuelve a leer en su escritura: “manzana”, dice.

Feli vuelve a decir que ahí dice “macana”.

Diego le tapa las partes del texto y le pide a Delia que lea:

/MA/: —ma

/CA/: —ca

/NA/: —na

Delia: Ah, si lo leo así, sí es “macana”.

Hablamos de cómo suena la letra /C/ cuando está seguida de una /A/ o una /O/ y cómo si está seguida del resto de las vocales, y que por eso ella la leía como “s”.

D: Usar nuestra agenda tiene que ver con nuestro proyecto “Escribir mejor”.

El trabajo con la agenda personal permite aprender el uso de un soporte habitual de escritura, que se convierte en un “ambiente alfabetizador” móvil, con repertorio de palabras seguras que permitirán escribir nuevas, como los días de la semana, los meses del año, los datos personales y de compañeros. En este sentido, a partir de la lectura por sí mismos —exploraciones lectoras— se realizan anticipaciones desde intervenciones sostenidas: buscar dónde está escrito un texto, argumentar por qué se cree que allí dice dicho texto, comenzar a establecer relaciones entre oralidad y escritura, ayudar a la toma de conciencia de dichas relaciones: “Mirá, suenan igual, se escriben igual; esta parte empieza

igual...”. La agenda permite la escritura por sí mismos, la comparación de formas escritas entre pares, la discusión argumentada acerca de cuál creen que será la escritura convencional (como muestra el ejemplo de las escrituras de Delia y Felisa para “manzana”); permite realizar anticipaciones de lectura que van a permitir conformar un repertorio de palabras conocidas, estables y seguras para comenzar a hacer análisis entre las partes y el todo, entre las correspondencias entre partes de los textos en relación con la oralidad, que van a permitir sostener argumentaciones a partir de índices cualitativos y cuantitativos de los textos, fomentando la interacción entre pares. La copia en el contexto del uso de la agenda —práctica tan demandada por la población joven y adulta que vuelve a un espacio educativo—, siempre es con un sentido, no una copia de palabras en el vacío, sin contexto, sino que implica la copia de un texto cuyo contenido se conoce, así como su significado personal, social o comunicativo. Se explicita aquí el propósito comunicativo de la agenda, para qué sirve a nivel social, y cuál es el objetivo didáctico de su implementación: ayudar a “escribir cada vez mejor”.

Por último, compartiremos una pequeña escena que invita a conocer la práctica de un círculo de lectores, actividad que se ejerce también durante todo el año, que se entremezcla entre el estudio de la historia y la investigación sobre el derecho a la salud.

Lectura por entregas

Esta actividad habitual se sostiene durante un período prolongado del año e implica la conformación de un círculo de lectores en torno al seguimiento de la obra de un autor, de un género textual, de varias obras sobre una misma temática de interés. Esta actividad, mediante la lectura a través del maestro, abre las puertas al mundo literario, a compartir un círculo de lectores, a ingresar en la lengua que se escribe, los géneros, las metáforas, las diversas formas de escritura de múltiples autores, las formas narrativas. Una persona que aún no lee ni escribe por sí misma puede saber muchísimo sobre la lengua escrita, lo que puede poner en juego a través de intercambios orales entre lectores como un diálogo entre tres partes: los lectores estudiantes y el lector “experto” docente, los estudiantes entre sí como lectores con sus propias hipótesis, experiencias, sensaciones e ideas sobre lo leído, y la discusión de estudiantes y docentes con el propio texto. El propósito didáctico aquí implica: a) ejercer las prácticas de un lector; b) profundizar la interpretación del texto que se lee; c) escuchar leer, leer más de una vez y opinar sobre lo leído, argumentando desde las marcas del texto; d) comentar con otros sobre lo leído; e) retomar el argumento donde se lo dejó para comentarlo antes de la lectura a compañeros que no hayan estado presentes en la última entrega.

Jueves 5 de mayo de 2016

Todo el grupo hace un círculo alrededor del maestro Diego.

D: Todo el mundo sabe que estamos leyendo un libro que se llama...

—Amigos por el viento.

D: ¿Que tiene cuántos cuentos?

—Siete.

D: Su autora se llama...

—Liliana Bodoc.

D: Autora argentina... Estábamos leyendo un cuento que se llama “Antiguas cacerías”. Para los compañeros que no vinieron, ¿de qué se trata?

Se reconstruyen los personajes (nombre y características) y la historia. Alguien dice, acerca de los personajes:

—Negritos.

Fausto: africanos.

D: Eran negritos, y Fausto aclara: “africanos”. Habla de los antepasados, sí, como dijeron por acá. ¿Qué era?

—Abuelos, bisabuelos...

D: Es un cuento raro, porque empieza a cambiar la historia... ¿de qué era?

—De un barco que llevaba prisioneros.

D: ¿Y cómo se llamaba? Te lo leo.

Lee un pedacito para recordar el nombre, y el último párrafo en el que se habían quedado.

—Es parecido al Espejo Africano.

D: Sí, es de la misma autora.

—Lo leí el año pasado.

D lee el cuento hasta el final. Silencio, suspiros.

D: ¿Es un cuento o dos?

Algunos opinan que uno y otros que dos.

D vuelve a leer el inicio, en el que figuran fechas.

Algunos opinan que se habla de dos generaciones en un mismo cuento.

Feli dice que es un sólo cuento, porque “las raíces son las mismas”.

Fausto concluye: “de tal palo tal astilla”.

Cada quien opina, haciendo referencia a las marcas del texto.

Esta actividad habitual permite la degustación de textos en un intercambio entre lectores, sin importar los niveles de conceptualización de cada persona. Todos podemos leer a través de otros, podamos o no podamos leer y escribir en forma autónoma y convencional. Se lee a través del maestro y se aprende sobre el lenguaje que se escribe: autores, estilos, obras, formas narrativas, géneros textuales. Se habilita el diálogo y la discusión sobre interpretaciones posibles, frases que impactan, sensaciones y reflexiones, siempre desde las marcas del texto. Se ofrece el ingreso al mundo literario, a la poesía y la metáfora desde el disfrute y el placer por leer, totalmente alejado de las usuales prácticas de “lectocomprensión” que tanto han marcado en la infancia o en experiencias de alfabetización previas, como jóvenes y adultos.

Y aquí podría aparecer una pregunta frecuente que suelen hacer docentes en espacios de capacitación: ¿todo esto a la vez? Sí, todas estas escenas de enseñanza articuladas en un contexto de discontinuidad de algunos estudiantes, movimientos permanentes (por llegada de nuevos compañeros, permanencia en el centro en franjas horarias diversas, por hijos circulando, por llegada de visitas al

centro); dramas personales (como por ejemplo, la muerte de familiares por “enfermedades de la pobreza”);⁷ la violencia social e institucional que es parte de la vida de la población que asiste a estos espacios. Con la suma de los problemas de la sede alojante (la cual sufre inundaciones cada vez que llueve, por ejemplo, momentos en los cuales docentes y estudiantes trabajan en volver a dejar el espacio en condiciones para enseñar y aprender).

A modo de recapitulación: situaciones e intervenciones fértiles en los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas

Los análisis preliminares compartidos aquí permiten conceptualizar las siguientes intervenciones de enseñanza en el marco de las diversas situaciones didácticas detalladas:

Escritura delegada (al maestro o compañero): posibilita realizar reflexiones ortográficas “en uso” (sobre la pertinencia y el sentido de determinados signos de puntuación; sobre el cambio de sentido en el uso de una u otra letra en palabras homónimas —votar o botar, por ejemplo—); ordenar y seleccionar información; proponer formas de escritura aceptadas socialmente a partir de las propuestas de los estudiantes; realizar señalamientos de lo escrito con verbalizaciones; pedir aclaración de las ideas, proponer formas escritas para elegir la mejor en función del destinatario; sistematizar la información en cuadros, afiches, volantes, construcción de cuestionarios.

Escritura por sí mismos (escribir como autores, toma de notas, escritura de epígrafes): permite invitar a interpretar la propia producción; proponer palabras seguras para escritura de nuevas; realizar señalamiento de lo escrito con verbalizaciones; analizar las producciones a partir de preguntas tales como: ¿hasta ahí qué dice?, ¿ya dice o falta?; realizar escrituras con detención y análisis de partes; realizar copia con sentido y escrituras “de práctica” para “escribir mejor” (como por ejemplo: la práctica de toma de notas, al servicio de escribir en contextos de estudio).

Lectura delegada (de textos difíciles, novelas, antologías, poemarios, artículos periodísticos): posibilita realizar reconstrucciones orales de lo leído; promover el intercambio entre lectores (opinión sobre metáforas, sobre el desenlace de la historia, sobre los personajes, realizar comparaciones); volver al texto para argumentar, fundamentar argumentaciones, contra-argumentar, recordar, saborear frases.

Lectura por sí mismos: permite proponer anticipaciones de lectura para identificar textos a través de preguntas como: ¿dónde dice?, ¿cómo te das cuenta?, ¿qué palabra será más larga?, ¿cuántas letras necesitarás para escribir...? Ayudar a identificar relaciones de correspondencia entre oralidad y escritura, con frases como: “Mirá, las dos empiezan igual”, ¿qué decía acá?, ¿y entonces acá? (frente a mismo patrón). Realizar lectura por partes, lecturas con detención: hasta acá, ¿qué te parece que dice?

Estas situaciones, a su vez, permiten las siguientes intervenciones en intercambios orales: contextualizar información, dar marco de sentido a los proyectos, explicar, definir, proponer interpretaciones posibles, recuperar ideas, saberes previos y experiencias; pedir opinión sobre fenómenos, textos, sucesos; reconstruir información, tender puentes entre proyectos y entre experiencias; preguntar por

⁷ Nos referimos aquí a la muerte por tuberculosis que suele afectar a parte de la población del barrio que trabaja en talleres clandestinos, en condiciones de hacinamiento. Casos en que, por ejemplo, nuestras estudiantes de 18 años quedan a cargo de la crianza de sus sobrinos.

el sentido de los aprendizajes, anticipar actividades de proyectos, explicitar propósitos de enseñanza, promover la valoración de las lenguas de origen. En este marco, consideramos fundamental —en el trabajo con la población joven y adulta— la *toma de conciencia del trabajo realizado* a través de:

- Explicitar acciones sobre el texto: escuchar, opinar, discutir, comparar con la actualidad, conversar acerca del texto, hacer un resumen, responder un cuestionario, hacer una conclusión colectiva.
- Explicitar el propósito didáctico (como por ejemplo: “el proyecto de uso de agendas tiene el objetivo de ayudar a escribir mejor”).
- Explicitar el propósito de escritura o comunicativo (resguardar la memoria, estudiar, publicar en un *blog*, hacer un resumen).
- Explicitar pasos para escribir mejor: animarse a escribir, interpretar la propia producción, realizar reescrituras sucesivas.
- Reconstruir la memoria colectiva de lo trabajado hasta el momento en cada proyecto.
- Tender puentes (hacia la actualidad, hacia la propia cultura, hacia el uso social de los aprendizajes, hacia proyectos anteriores o simultáneos).
- Explicitar la especificidad en la alfabetización de adultos (“para aprender a leer y escribir se necesita escribir como uno sepa”, “aprender a leer y escribir de adultos es más difícil, lleva tiempo y paciencia”, “este trabajo lo hacemos para investigar sobre la salita del barrio, pero además estamos avanzando en esto de leer y escribir cada vez mejor”).
- Explicitar diversas formas de escribir, aunque aún no se escriba por uno mismo (tomar notas a través de fotos, escribir a través de un otro).
- Compartir de forma recurrente lo trabajado entre ciclos, ya que cada quien tiene algo que aportar al compañero, desde los propios conocimientos de las variantes del mundo letrado. Ello posibilita legitimar y valorar los distintos procesos que transitan las diversas personas del grupo, rompiendo representaciones habituales como “yo no sé nada”.

La investigación que aquí se presenta se aboca —por fin—, tras un largo camino de indagaciones previas, a comenzar a encontrar el hilo de Ariadna que ayude a salir de los laberintos de escritura y de enseñanza que suelen constituir algunos procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2011, 2016). El análisis de los efectos de situaciones didácticas e intervenciones desde la epistemología constructivista, con una didáctica que tiene como foco de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje, comienza a abonar a un campo fértil para la constitución de políticas de formación docente en el área. Las escenas compartidas dan cuenta de la construcción de un vínculo profundo con el conocimiento, junto con el vínculo de afecto y confianza que el equipo de maestros construye con los estudiantes. Demuestran la importancia de la puesta en juego de procesos de construcción de conocimiento colectivo, el gestar espacios de producción entre los sujetos como práctica que se enseña y se negocia en el aula, como ejercicio de apropiación constante, desde la convicción en la potencialidad de esta perspectiva como postura política y didáctica. Un proceso que implica construir la confianza para que la persona se anime a escribir, para que deje de pensar: “este mundo no es para mí, no me da la cabeza”; proceso que implica explicitar que no se aprende a leer y escribir convencionalmente de un día para el otro, que es un camino largo, que se logra animándose a escribir, y que

—como educadores— los estamos acompañando a pensar sobre la escritura: “ánimate a escribir como puedas, ámate a comparar con la escritura de la compañera; ésta es la manera de aprender”, es una frase habitual en el aula. Una práctica que se instala en el centro educativo para la formación de lectores y escritores críticos y autónomos a lo largo de la vida, trabajando sobre las marcas de exclusión y de enseñanza, respetando procesos de conceptualización genuinos sobre la escritura.

Un proceso que avanza a la luz del encuentro de docentes que buscan y los estudiantes que enseñan mostrando caminos al paso que aprenden. Un encuentro que va sembrando nuevos interrogantes y posibilitando pensar un nuevo entramado ligado a la alfabetización de personas jóvenes y adultas desde la educación popular:

- la necesaria construcción de un vínculo de afecto que permita instalar la confianza, el vínculo “del abrazo” del docente de personas jóvenes y adultas como condición fundante que puede comenzar a sanar ciertas *marcas de exclusión*. En palabras de Cussiánovich (2007), podríamos pensar esta construcción desde la “pedagogía de la ternura”;
- la didáctica constructivista con base en las investigaciones psicogenéticas, como condición necesaria para la educación popular, que retoma la hebra de pensamiento del sujeto y puede trabajar sobre las *marcas de la escuela*, buscando coherencia ideológica entre la manera de pensar el mundo, al sujeto que aprende y a la enseñanza.

Un entramado que se sustenta en un convencimiento fuerte sobre la vinculación entre una ideología de emancipación, una didáctica constructivista y una pedagogía de la ternura. La ideología como mirada del otro en la que reconocemos su historia y sus saberes, como sujeto cognitivo y político que transitó por un mundo letrado y que elaboró estrategias para sobrevivir a pesar de la exclusión de la que fue objeto. Una didáctica que busca coherencia con esa mirada ideológica, que se propone enseñar tomando en cuenta esa mirada, como acto de justicia ante quien le fue negado el acceso al mundo letrado y negado el derecho a disfrutarlo. Una didáctica que implica la reflexión —la toma de conciencia— acerca de las condiciones de desigualdad en la que están inmersas las personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial y acerca de la propia especificidad de dicho aprendizaje como adultos, reconociendo las marcas. Y una pedagogía de la ternura como condición necesaria para que se produzca el hecho pedagógico, como vena por la que transitan la enseñanza y el aprendizaje; que abraza y valora al sujeto y sus conocimientos, que genera un vínculo de confianza y permite que quien escribe se anime a hacerlo como piense, como sepa, y mucho. Porque sabemos que sólo leyendo y escribiendo mucho, desde los propios niveles de conceptualización y reflexionando sobre aquello que se lee y escribe, es que contribuiremos a la formación de lectores y escritores críticos y autónomos. Para escribir y leer los textos negados, ocultos, misteriosos, deseados, que construyan nuevos mundos de sentido por los que seguir transitando.

Referencias bibliográficas

- Cano, S. y S. Vernon (2008), "Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización", *Lectura y Vida*, vol. 29, núm. 2, pp. 32-45.
- Castedo, M. (2009), "¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?", en M. Castedo, A. Siro y C. Molinari (coord.), *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 75-84.
- Castedo, M. y M. Torres (2012), "Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)", en H. Cucuzza y P. Spregelburd (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Cussiánovich, A. (2007), *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Perú, Ijefant.
- Cuter, M. E. (2007), "La organización de la tarea y las intervenciones docentes", en L. De Blanco, D. Calmels y M. Cuter, *Enseñar lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Cuter, M. E. y C. Kuperman (2011), *Material elaborado para el Proyecto Escuelas del Bicentenario*, Buenos Aires, IPE-Unesco.
- Ferreiro, E. (1994), *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV).
- Ferreiro, E. y colaboradores (1983), *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, Cuaderno de Investigaciones Educativas no. 10, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV).
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (1982), *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*, México, SEP (cinco fascículos).
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y C. Zamudio (2008), "La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de la incapacidad para analizar la secuencia fónica?", en *Revista de Psicología Aplicada*, núm. 1-2, vol. VIII, pp. 37-55.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967), *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- Grunfeld, D. (2012), *La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*, tesis de maestría en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Kurlat, M. (2011), "Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 2, año 33, pp. 69-95.
- Kurlat, M. (2016), "Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama", en *Revista Veras*, núm. 1, vol. 6, pp. 69-86.
- Kurlat, M. y F. Perelman (2012), "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, pp. 55-72.

- Lerner, D., B. Aisenberg y A. Espinoza (2011), "La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas", en J.A. Castorina y V. Orse (coords.), *Anuario 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, pp. 529-541.
- Molinari, C. (2009), "La intervención docente en la alfabetización inicial", en M. Castedo, A. Siro y C. Molinari (coord.), *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 63-74.
- Molinari, C. y E. Ferreiro (2007), "Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización", en *Lectura y Vida*, vol. 28, núm. 4, pp. 18-30.
- Quinteros, G. (1997), *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*, tesis de doctorado, tesis, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV).
- Quinteros, G. (2004), "La libertad de las letras", en A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM Editores, pp. 41-70.
- Sirvent, M. T. y L. Rigal (2008), *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*, Buenos Aires, UBA.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Colombia, Contus.
- Vernon, S. (1997), "Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 81, pp. 105-120.
- Vernon, S. (2004): "¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra", en A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM.