

**Universidad Nacional de Rosario**

**Centro de Estudios Interdisciplinarios**

**Especialización en Alfabetización e Inclusión**

**Alfabetización e inclusión:**

**la centralidad de la formación de alfabetizadores de jóvenes y adultos**

**Profa. Melina Podadera**

**Director: Lic. Marcos Alionis**

**Rosario, 2025**

*Cuando las minorías lingüísticas son puestas en relieve, positivamente, todos ganamos: los de las minorías, porque son valorizados. Pero quienes más ganan son los de las mayorías.*

*La fuerza de las minorías consiste en hacer pensar a las mayorías.*

(Emilia Ferreiro, 2013)

*Yo debo reconocer que el discurso actual de las “necesidades básicas de aprendizaje” me preocupa y me disgusta. ¿Educación para la sobrevivencia, como se dice en muchos documentos internacionales? ¿Lo mínimo de lo mínimo para casi todos, y lo bueno, lo refinado, lo placentero para unos pocos, muy pocos? ¿Quién determina cuáles son las necesidades básicas de una población? ¿Las necesidades de los hombres, mujeres y niños en tanto seres humanos, o las necesidades del empleador de mano de obra barata? ¿Acaso no reconocemos que todos los pueblos danzan, cantan y bailan, que aprecian el ritmo, la música y la poesía? ¿No será que también la producción y la contemplación de objetos bellos satisface ciertas necesidades básicas, tan básicas como sentir afecto y respeto alrededor suyo?*

(Emilia Ferreiro, 1994)

*La formación [...] especializada en el área es urgente y necesaria, para promover la formación de lectores y escritores autónomos, que puedan bucear con placer y seguridad en la cultura escrita de la sociedad en la que están inmersos, en procesos de alfabetización creciente y progresiva a lo largo de toda la vida.*

(Marcela Kurlat, 2016)

En los últimos años, he formado parte de diversos dispositivos de alfabetización de jóvenes y adultos en la ciudad de Rosario que buscan intervenir en poblaciones con altos índices de desigualdad social, con la tarea principal de formar alfabetizadores que se desempeñen en esos espacios. Formar alfabetizadores que trabajen con jóvenes y adultos que han visto interrumpidas sus trayectorias educativas, o que nunca tuvieron acceso sostenido a la escolaridad, habilitó una zona de interrogación que excede la dimensión estrictamente pedagógica. Allí donde la alfabetización aparece muchas veces reducida a un conjunto de técnicas o procedimientos, la práctica revela capas más profundas: representaciones arraigadas sobre qué es leer y qué es escribir, sobre quién puede aprender, expectativas diferenciadas respecto de los sujetos y sus saberes, tensiones institucionales y políticas, y trayectorias marcadas por discontinuidades y desigualdades que no se resuelven con una propuesta didáctica aislada. Intervenir en esos escenarios implica necesariamente interrogar el modo en que la formación de alfabetizadores se posiciona frente a estas problemáticas.

Este trabajo parte de una hipótesis de fondo: la alfabetización de jóvenes y adultos en contextos de exclusión no es un problema individual ni técnico, sino político, social y epistémico; y la formación de alfabetizadores no es un elemento más, sino el núcleo problemático para pensar la alfabetización e inclusión en jóvenes y adultos. En este sentido, la formación de alfabetizadores que trabajan con jóvenes y adultos en contextos de exclusión está atravesada por tensiones conceptuales, didácticas y políticas que no pueden ser pensadas de manera fragmentada. Lejos de limitarse a la adquisición de estrategias de enseñanza, esta formación requiere abrir preguntas sobre la naturaleza misma del objeto de conocimiento, sobre la dimensión epistémica de la alfabetización, sobre las relaciones entre lenguaje, poder y desigualdad, y sobre las formas en que las instituciones producen —o reproducen— sentidos que habilitan o limitan las prácticas alfabetizadoras. Desde esta perspectiva, el problema que organiza este trabajo puede formularse

de la siguiente manera: ¿qué tensiones atraviesan la formación de alfabetizadores que trabajan con jóvenes y adultos en contextos de exclusión y qué condiciones permiten producir desplazamientos en esas formas de formación? Esta pregunta articula dos planos inseparables: por un lado, la complejidad propia de alfabetizar en escenarios atravesados por desigualdades estructurales; por otro, la necesidad de que la formación de alfabetizadores no solo reconozca esas desigualdades como parte constitutiva de las prácticas de lectura y escritura, sino que habilite herramientas conceptuales y didácticas para leerlas, problematizarlas y producir desplazamientos en los modos de intervenir, evitando su naturalización como obstáculos externos al acto pedagógico.

El marco teórico que orienta este trabajo se construye desde una perspectiva interdisciplinaria, necesaria para comprender la complejidad de la alfabetización de jóvenes y adultos en contextos atravesados por la desigualdad. Retoma, en primer lugar, los aportes de la psicogénesis de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky) y los desarrollos específicos sobre la alfabetización de jóvenes y adultos (Kurlat), que permiten pensar la escritura como un objeto de conocimiento y analizar tanto las conceptualizaciones que elaboran los sujetos como las marcas de enseñanza y de exclusión que inciden en sus trayectorias. Se integran también perspectivas que interrogan la hegemonía lingüística y las matrices históricas de poder implicadas en la producción y legitimación del saber, inscribiendo así la alfabetización en el campo más amplio de los derechos humanos y de las condiciones necesarias para ejercerlos. El diálogo entre estos enfoques habilita una comprensión situada y compleja de la formación de alfabetizadores en contextos no formales.

La relevancia de este trabajo radica en que la formación de alfabetizadores de jóvenes y adultos continúa siendo un campo poco problematizado dentro de las políticas educativas y de las investigaciones sobre alfabetización, frecuentemente concebido como un proceso breve y

centrado en la adquisición de herramientas metodológicas de aplicación inmediata. Sin embargo, el análisis de las prácticas de formación de alfabetizadores desarrolladas permite mostrar que alfabetizar a jóvenes y adultos no solo exige reconocer la complejidad de los contextos y la historicidad de los sujetos, sino también sostener espacios formativos que habiliten lecturas críticas de las marcas que atraviesan sus trayectorias y la construcción de intervenciones didácticas situadas y conceptualmente fundadas. En este sentido, el trabajo se inscribe en un debate más amplio acerca de los sentidos de la alfabetización en sociedades profundamente desiguales, y busca aportar elementos para pensar la formación de alfabetizadores no solo como un problema, sino también como un espacio estratégico desde el cual es posible interrumpir lógicas de exclusión históricamente naturalizadas. Asimismo, si bien las experiencias que sostienen el análisis se desarrollan en el ámbito de la educación no formal, las tensiones y desplazamientos que ponen en evidencia habilitan interrogantes relevantes acerca de la formación en alfabetización de jóvenes y adultos en los Institutos de Formación Docente del sistema educativo formal.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrolla un marco teórico que delimita las categorías centrales para pensar la alfabetización y la formación de alfabetizadores de jóvenes y adultos en contextos de exclusión. Luego, se presentan y analizan experiencias de formación de alfabetizadores que funcionan como escenarios situados para examinar cómo estas categorías se encarnan en prácticas concretas. A continuación, se propone un apartado de discusión orientado a identificar nudos problemáticos y posibilidades en este campo. Finalmente, el trabajo cierra con una conclusión que recupera los principales aportes y abre líneas de reflexión. Se incorporan, además, anexos que reúnen documentos institucionales, producciones escritas y registros de las experiencias analizadas, que complementan y contextualizan el desarrollo del trabajo.

## 1. Marco teórico

Los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) constituyen el punto de partida epistemológico del presente trabajo. Los aportes de la psicogénesis permiten comprender que la alfabetización es, ante todo, un proceso de construcción conceptual en el que los sujetos elaboran hipótesis progresivas sobre la lógica del sistema de escritura. Estos hallazgos no se circunscriben a la infancia: constituyen principios generales acerca de cómo se construye un objeto de conocimiento, principios que siguen operando —aunque de modos particulares— en otros momentos del desarrollo. Cuando el proceso alfabetizador tiene lugar en la juventud o en la adultez, estas operaciones cognitivas convergen con experiencias escolares previas, con saberes construidos en una sociedad letrada y con trayectorias marcadas por desigualdades persistentes. Por ello, comprender la alfabetización más allá de la infancia requiere articular la perspectiva psicogenética con marcos que den cuenta de cómo estas conceptualizaciones emergen en sujetos cuyas biografías escolares y sociales son heterogéneas y, en muchos casos, están atravesadas por exclusiones sistemáticas. En palabras de Ferreiro,

La alfabetización de adultos no puede calcarse sobre la de niños. Pero tampoco la alfabetización de adultos -en nombre de su propia especificidad- debiera ignorar los avances realizados en la alfabetización de niños, ya que ellos reflejan cambios conceptuales importantes a nivel teórico general. (Ferreiro, 1994, p.1)

La obra de Emilia Ferreiro conforma un corpus amplio y heterogéneo cuya recepción en el campo de la alfabetización ha generado múltiples interpretaciones. Aquí se adopta el recorte propuesto por Baez en “La vigencia de las contribuciones de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky” (2019), donde analiza la centralidad de *Los sistemas de*

*escritura en el desarrollo del niño* (1979) y su impacto epistemológico. Este recorte permite profundizar en los fundamentos de la psicogénesis del sistema de escritura sin perder de vista las categorías pertinentes al problema abordado.

En primer lugar, estas investigaciones introdujeron un giro epistemológico decisivo al desplazar la pregunta por *cómo enseñar* hacia la pregunta por *cómo se aprende a leer y a escribir*:

He aquí una novedad interpretable desde el marco de la epistemología genética asumido por las investigadoras: el cambio de la pregunta tradicional —cómo enseñar— por cómo aprende el niño a leer y a escribir. Esto transforma totalmente el sentido de las discusiones sobre los métodos de base empirista y, sobre todo, interpela el trabajo del docente. Transformar un objeto relegado a las preocupaciones escolares en objeto de estudio científico significa haber cambiado la mirada y las preguntas, para inaugurar un campo de investigación complejo que aún demanda a los investigadores de diferentes disciplinas ser conceptualizado como tal. (Baez, 2019, p.65)

Este desplazamiento permitió pensar a los niños ya no como aprendices pasivos, sino como sujetos que tienen conocimientos previos sobre los objetos que los rodean, que producen teorías, elaboran hipótesis y construyen criterios propios para interpretar el sistema de escritura. En palabras de Ferreiro:

“[...] empecé a observar clases en zonas marginadas de la ciudad de Buenos Aires y me encontré con que una enorme cantidad de intercambios lingüísticos tenían que ver con la escritura. Y una de las cosas que Piaget me había enseñado, y me lo enseñó para toda la vida, es que un chico es un sujeto cognoscente, que un chico es alguien que trata de entender el mundo que le rodea, que elabora hipótesis, que recibe información, pero la

recibe a su manera porque depende de los esquemas asimiladores con los que cuente para interpretar esa información.

Entonces yo dije: bueno, vamos a ver si encontramos al niño piagetiano en el terreno de la lengua escrita...” (Ferreiro en Denti, 2008. Citado en Baez, 2019, p.57).

Por otro lado, implicaron un cambio en la concepción misma del objeto: la escritura. En sus investigaciones, Ferreiro y Teberosky demostraron que la escritura posee un modo particular de existencia en las prácticas sociales y culturales, tal como sostiene Baez: “Es importante la demostración, desde distintos ámbitos disciplinares, de que la escritura no es un espejo o transcripción de la oralidad, sino un objeto lingüístico social, cultural, histórico.”(2019, p.71). En consecuencia, la escritura debe ser abordada como un sistema de representación cuya apropiación requiere operaciones de reflexión y análisis.

Sobre este tema es necesario insistir: la escritura no es un código, es un sistema de representación de la lengua. Esta afirmación problematiza tanto las relaciones tradicionalmente atribuidas entre la oralidad y la escritura como los procesos cognitivos que se ponen en juego en el proceso de apropiación de la misma. Con ello ciertas afirmaciones frecuentes en la escuela tales como “si no habla bien no escribirá bien” se transforman en mitos o creencias con frecuencia autorrealizadas. Antes bien, aprender a leer, y a escribir, es en parte comenzar a escuchar y analizar el habla de una manera diferente y a reflexionar sobre ella de un modo nuevo. (Baez, 2019, p.72)

El aprendizaje de la lengua escrita, por lo tanto, no puede ser entendido como la adquisición de una técnica o la apropiación de un código de correspondencias, sino como la construcción de un objeto de conocimiento. La clave radica en reconocer que acceder a la escritura supone un proceso de reconstrucción de parte del sujeto —y no de copia—que involucra operaciones de

coordinación, integración y diferenciación progresivas. Apropiarse de un objeto de conocimiento como el sistema de escritura implica comprender su lógica interna y no simplemente reproducir formas gráficas o secuencias de letras.

Las investigaciones psicogenéticas se orientaron, entonces, a reconstruir las conceptualizaciones que los niños elaboran sobre el sistema de escritura, inferidas a partir del análisis de sus producciones y de los argumentos con los que justifican lo que escriben y leen (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Como resultado de este nuevo enfoque, vamos a presentar en este libro una serie de investigaciones, que tienen por objeto estudiar el proceso de construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita, a partir de: a) identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b) comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles y c) descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 38).

Describieron, además, una progresión evolutiva que organiza los modos en que los sujetos reconstruyen el sistema de escritura. Como plantea Kurlat (2014), retomando los aportes de la psicogénesis, “Entre 'no saber escribir' y 'saber hacerlo', hay múltiples pasos intermedios que se ordenan en una clara progresión psicogenética hasta el acceso a la comprensión del sistema alfabético” (p. 64). En un primer período, los niños distinguen la escritura del dibujo y reconocen que se trata de un sistema no icónico y arbitrario, cuyas grafías funcionan como objetos sustitutos y requieren una cantidad mínima y cierta diversidad para ser legibles. En un segundo momento, avanzan en la necesidad de diferenciar escrituras, explorando variaciones cuantitativas y cualitativas aun sin comprender totalmente la relación entre sonido y escritura. Finalmente, elaboran hipótesis fonetizadoras —silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas— que reorganizan sus producciones a partir de la relación entre fonemas y grafemas, aun cuando persistan

dificultades relacionadas con el sistema ortográfico. Lo central es la comprensión progresiva de la lógica alfabética.

Así, las hipótesis infantiles constituyen respuestas lógicas a los desafíos que el sistema de escritura alfabético les plantea a medida que sus posibilidades de coordinación y diferenciación, es decir, de operar cognitivamente con el objeto, se complejizan a lo largo de su desarrollo. Ninguna de las hipótesis que el niño se formula (distinción y relación entre letras y números, hipótesis del nombre, de cantidad, de variedad, silábica y finalmente alfabética) es azarosa (caps. II y VI en particular). El empleo del término “hipótesis” es significativo, pues manifiesta el reconocimiento en el niño de ideas, de nociones, de conceptualizaciones propias, es decir la convicción de que se trata de un sujeto activo cuyos aprendizajes escolares no comienzan de cero. (Baez, 2019, p.74)

Estos hallazgos redefinieron la alfabetización como un proceso intelectual, cultural y conceptual. Las producciones no convencionales dejaron de ser vistas como desvíos o errores para ser entendidas como manifestaciones de un sistema interpretativo en construcción.

Estas investigaciones nos permitieron descubrir y describir a un niño capaz no solo de leer y de escribir, desde sus propios esquemas de conceptualización, sino también de reflexionar acerca de lo escrito y lo leído. Un sujeto que, en suma, procura apropiarse del “lenguaje que se escribe”. Esto involucra sus capacidades cognitivas, la consideración de la competencia lingüística del sujeto y también las condiciones sociales que marcan su acceso a la escritura. (Baez, 2019, p.75)

La articulación entre procesos constructivos y condiciones históricas de producción del conocimiento habilita el pasaje hacia el campo de la alfabetización de jóvenes y adultos, cuyas

particularidades han sido estudiadas en profundidad por Kurlat (2014) y cuyo análisis retoma y reinterpreta las categorías centrales inauguradas por Ferreiro en 1983 sobre la alfabetización de adultos (Ferreiro, E. (1983) *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*).

En su tesis, Kurlat muestra que los sujetos que se alfabetizan en la adultez elaboran niveles de conceptualización convergentes con los observados en niños (Kurlat, 2014), aun cuando sus trayectorias vitales, laborales y escolares sean profundamente distintas. Este hallazgo cuestiona la idea de que la alfabetización de adultos deba abordarse desde lógicas remediales, instrumentales o centradas en el déficit, y la concibe como un proceso intelectual que exige intervenciones didácticas apoyadas en los procesos constructivos reales de los alfabetizandos.

Sin embargo, si bien existe una continuidad conceptual con la alfabetización infantil, la alfabetización de adultos presenta particularidades que Ferreiro (1994) ya había advertido: la presencia de experiencias sociales prolongadas en una cultura escrita, la existencia de saberes previos extraescolares acerca de la escritura y la incidencia de trayectorias escolares fragmentadas, interrumpidas o marcadas por prácticas excluyentes.

En esta línea, Kurlat (2014, 2016, 2017, 2019, 2023) profundiza la especificidad de los procesos de alfabetización adulta e introduce categorías que permiten comprender cómo las trayectorias escolares e institucionales dejan huellas en las conceptualizaciones de los sujetos. Así, demuestra que los sujetos elaboran niveles de conceptualización convergentes con los de la psicogénesis infantil, pero atravesados por una trama particular que integra:

Los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura son convergentes con los conocidos en niños, aunque sus caminos de construcción muchas veces aparecen

laberínticos, anudados, entrecruzados por lo que hemos llamado ‘marcas de exclusión’ y ‘marcas de enseñanza’.

Las marcas de exclusión son marcas de la historia de vida que todo sujeto cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado posee —junto a la vulneración permanente de tantos otros derechos—, 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 se imprimen según formas de haber “sido enseñadx” que 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, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es “leer”, o si ha predominado el pedido de copia de textos sin interpretación, esta práctica de copia se demanda pensándose que a través de la reiteración de la misma “un día se va a entender”). (Kurlat y otros, 2019, p.12)

Kurlat sintetiza esta articulación mediante la metáfora de la trenza de tres hebras (2014): conceptualizaciones, marcas de exclusión y marcas de enseñanza se entrelazan, a veces formando nudos que obstaculizan la apropiación del sistema, a veces generando tramas más resistentes. Pensar la alfabetización de adultos requiere, entonces, reconocer esta complejidad y no reducir sus dificultades a carencias individuales.

Kurlat también construye otras dos categorías que resultan centrales para comprender las restricciones y posibilidades que se juegan en los procesos de apropiación inicial de la lengua escrita, en tanto articulan dimensiones didácticas y psicosociales: el *“Culto a las letras”* y el *“Pensar y hacer uso de la escritura”*. En su artículo *“Procesos psicosociales y didácticos en la*

alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama” (2016), las describe de la siguiente manera:

La categoría '*Culto a las Letras*' remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que los estudiantes demandan que se les debe enseñar. El foco está puesto en la enseñanza de todas las letras y sus sonidos correspondientes, como aspecto único y central para la apropiación del sistema de escritura, la enseñanza '*letra por letra*' desde la una *mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras*. Estas pueden ser presentadas con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva (p.73)

La categoría '*Pensar y hacer uso de la escritura*', por su parte, permite nominar el proceso a través del cual se intenta romper con el '*Culto a las letras*', implementándose '*intervenciones otras*' orientadas a promover la reflexión '*en uso*' entre las relaciones oralidad-escritura, el análisis interno de los textos coordinando información textual y contextual, capturar la lógica de pensamiento del sujeto con respecto a lo que las marcas gráficas representan, tender un puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, desde prácticas de lectura y escritura reales, significativas, comunicativas, basadas en la perspectiva didáctica constructivista que posee como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje y toma como base los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura. (p. 75)

La noción de *culto a las letras* remite a una visión de la alfabetización reducida a la enseñanza progresiva, fragmentada y psicomotriz de las letras y sus sonidos, bajo la lógica de una correspondencia perceptiva entre grafema y fonema. Saber leer y escribir aparece, entonces, asociado a “saberse todas las letras”, lo que refuerza una concepción empobrecida de la

alfabetización y consolida imágenes negativas sobre el propio aprendizaje. En contraposición, la categoría *pensar y hacer uso de la escritura* permite nombrar un conjunto de intervenciones orientadas a promover la apropiación de la escritura como sistema de representación. Lo central de esta categoría no reside en la enumeración de técnicas, sino en el modo en que estas orientan la actividad cognitiva del sujeto, habilitando comparaciones y reorganizaciones conceptuales que permiten avanzar en la comprensión del sistema de escritura.

En este marco, las producciones no convencionales de los adultos ya no pueden leerse como indicadores de ignorancia o incapacidad, sino como expresiones de sistemas interpretativos en construcción, tal como se ha mostrado para la infancia. Lo que aparece como “error” desde la mirada escolar tradicional constituye, en realidad, una hipótesis que el sujeto formula para resolver un problema que el sistema de escritura le plantea. Tal como sostiene Ferreiro (1994), una alfabetización centrada exclusivamente en el descifrado —listas de palabras, familias silábicas, ejercicios de copia— posterga de manera indefinida el acceso a la lengua escrita en sentido pleno y reproduce un vacío entre alfabetización y escolaridad básica, vacío del cual muchos adultos no logran salir.

Ahora bien, el pasaje de un modo de intervención centrado en el *culto a las letras* hacia otro orientado a *pensar y hacer uso de la escritura* no es automático ni lineal. Supone, fundamentalmente, un cambio conceptual por parte de los educadores. En este proceso, suelen convivir ideas viejas y nuevas, prácticas heredadas y propuestas emergentes, configurando lo que Kurlat (2014) describe como un verdadero “laberinto de espejos”: múltiples imágenes superpuestas sobre qué es leer, escribir, enseñar y aprender, que generan tanto laberintos de aprendizaje como de enseñanza.

Desde la perspectiva que aquí se sostiene, las marcas que portan los sujetos en proceso de alfabetización no pueden leerse como atributos individuales ni como déficits personales, sino como inscripciones históricas y sociales. Leerlas exige, entonces, desplazar la mirada desde la falta hacia la potencia conceptual, y asumir que toda intervención didáctica implica, al mismo tiempo, una toma de posición política y ética. Así, la alfabetización de adultos no puede interpretarse como un entrenamiento técnico, sino como una intervención situada en un campo atravesado por desigualdades estructurales, relaciones de poder y dispositivos institucionales que han contribuido a definir quién accede —y quién no— a los modos legítimos de participación en la cultura escrita.

A partir de lo desarrollado, resulta necesario inscribir estos procesos en un campo más amplio: el de las desigualdades estructurales que producen las marcas de exclusión y las políticas lingüísticas y educativas que inciden en las marcas de enseñanza. La alfabetización, en este sentido, no puede pensarse por fuera de los contextos sociales, culturales y lingüísticos en los que se desarrolla.

Las políticas lingüísticas implementadas en América Latina, y particularmente en la Argentina, han estado marcadas históricamente por un ideal de homogeneidad cultural que se expresó de manera contundente en el plano de la lengua. La escuela desempeñó un papel central en este aspecto, enseñando la lengua escrita como garantía de unidad nacional y símbolo de ciudadanía, pero a costa de borrar toda marca de diferencia. Como señala López García (2021), “la persecución de un ideal común y la encarnación del deseo de lograr la homogeneidad como estrategia de adaptación al medio es el sino de la enseñanza de la lengua en Argentina” (p. 537). Este ideal de lengua común implicó el “desprendimiento consciente de las marcas regionales y sociales”, estableciendo la pureza lingüística como mito fundacional del orden social y como atributo idealizado de la lengua nacional. La imposición de un modelo lingüístico despojado de variaciones y matices implica, aún hoy e incluso en contextos educativos que valoran formalmente la diversidad lingüística, una violencia simbólica sobre las variedades que escapan a esa norma.

Las perspectivas decoloniales permiten comprender que estas marcas no se producen únicamente en el ámbito escolar, sino que forman parte de una matriz histórica más profunda: la colonialidad del saber. Mignolo (2000), Maldonado-Torres (2007) y Garcés (2007) han mostrado cómo la modernidad europea impuso una matriz epistémica en la que la escritura alfabética, en tanto tecnología cultural privilegiada, fue concebida como sinónimo de razón, progreso y humanidad. En este paradigma, el analfabetismo no solo implicaba una carencia técnica, sino una inferioridad ontológica. Así, “la subalternidad de conocimientos y lenguas” se articuló con la clasificación racial, en la que los pueblos indígenas eran definidos por su carencia de “letra y palabra” (Garcés, 2007, p. 228). A su vez, Mignolo (2000) advierte que la escritura alfabética está ligada a determinadas lenguas —griego, latín, lenguas vernáculas europeas— que se convirtieron en lenguas coloniales, en detrimento de formas de registro y transmisión propias de las culturas originarias.

Frente a estas operaciones de exclusión, algunos referentes de la alfabetización como Emilia Ferreiro y Paulo Freire han sostenido la necesidad de una síntesis cultural que parta del reconocimiento de la lengua materna y de las prácticas lingüísticas propias de los sujetos. Tal como señalan ambos autores, la alfabetización no puede fundarse en la negación del capital lingüístico con el que llegan los estudiantes, sino en su revalorización. Alfabetizar no es imponer un código ajeno, sino abrir un proceso que permita el acceso a la lengua escrita estandarizada sin anular las formas de habla y las lenguas propias. Según Ferreiro “la alfabetización es también el descubrimiento de la diversidad lingüística, aunque se trate de variantes de la propia lengua.” (Ferreiro, 2013, p. 65).

En esta línea, el concepto de representación lingüística, desarrollado por Medina, Zurlo y Censabella (2011), resulta útil para pensar cómo los sujetos evalúan y valoran sus propias prácticas lingüísticas, muchas veces como efecto de los discursos institucionales. Las representaciones que circulan en torno a la lengua escrita, a las lenguas “correctas” o “cultas” y a las formas “impropias”

del hablar, no solo influyen en los procesos de aprendizaje, sino que configuran la subjetividad de los aprendices, reforzando o desarmando las marcas de exclusión.

Este entramado se complejiza aún más al considerar las representaciones sociales que portan quienes se desempeñan como alfabetizadores. Muchos de ellos reproducen glotoestereotipos y concepciones heredadas del sistema educativo formal: la asociación entre “hablar bien” y “escribir bien”, la idea de que la lectura comienza por la decodificación o la copia, la percepción de la oralidad popular como déficit. Estas representaciones, cuando no son problematizadas, pueden reforzar procesos de deshumanización vinculados a la pobreza. Como señala Cortina (2017), la pobreza no solo implica privaciones materiales: implica la infrahumanización de los pobres, definidos como incapaces de cumplir el “contrato” social del dar y recibir. Nussbaum (2010) muestra cómo esta deshumanización puede reproducirse incluso en personas sin intención explícita de dañar, cuando operan sistemas de clasificación que sitúan a ciertos sujetos como inferiores.

Comprender la alfabetización de jóvenes y adultos desde este marco implica reconocer que no se trata únicamente de un proceso cognitivo, sino de una práctica situada en relaciones históricas de desigualdad, jerarquías lingüísticas y matrices de poder que han configurado las trayectorias de los sujetos. Estas dimensiones orientan las posibilidades de acceso, condicionan la relación con la lengua escrita y modelan los sentidos que los sujetos atribuyen a aprender a leer y escribir. Por ello, alfabetizar exige mucho más que enseñar los principios del sistema de escritura: supone intervenir en un campo atravesado por historias de exclusión, modos de leer y escribir naturalizados y experiencias previas con la escuela y con la lengua.

Este conjunto de definiciones conceptuales no solo permite comprender la alfabetización en contextos de desigualdad, sino que delimita las condiciones necesarias para pensar la formación de alfabetizadores. Formar alfabetizadores de jóvenes y adultos requiere trabajar sobre los marcos

interpretativos desde los cuales se leen las producciones de los sujetos, problematizar las representaciones que guían sus decisiones y generar herramientas para intervenir en escenarios donde la lengua, el conocimiento y la exclusión se entrelazan.

## **2. La formación de alfabetizadores de jóvenes y adultos**

La formación de alfabetizadores de jóvenes y adultos se inscribe, en términos generales, en un campo marcado por condiciones institucionales frágiles, dispositivos formativos heterogéneos y concepciones cristalizadas acerca de qué significa enseñar y aprender a leer y a escribir en la adultez (Kurlat et al., 2017). Más que constituirse como un proceso sistemático orientado a la construcción de saber pedagógico específico, la formación suele desplegarse de manera fragmentaria, discontinua y, en muchos casos, apoyada en iniciativas voluntarias antes que en políticas sostenidas.

Uno de los primeros aspectos a considerar refiere a las condiciones materiales e institucionales en las que se desarrollan tanto las prácticas alfabetizadoras como la propia formación. En numerosos dispositivos no formales, la alfabetización de jóvenes y adultos se sostiene a partir del trabajo de educadores voluntarios, con alta rotación y escasa estabilidad. Esta situación impacta directamente en la continuidad de los procesos formativos, en los tiempos disponibles para la apropiación del objeto de conocimiento y en la posibilidad de construir espacios de reflexión sistemática sobre la práctica. La fragilidad institucional no constituye un dato accesorio, sino una condición que moldea las representaciones sobre la tarea, las expectativas respecto de los aprendizajes y el lugar que ocupa la alfabetización dentro de las prioridades educativas.

A estas condiciones se suman las marcas de enseñanza que los alfabetizadores suelen portar como parte de sus propias trayectorias escolares, profesionales y vitales. Muchos de quienes asumen el

rol de alfabetizadores llegan a estos espacios con concepciones previas sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, construidas generalmente en marcos escolares tradicionales: la escritura entendida como código, la lectura como decodificación, el aprendizaje como repetición o copia, y el error como falla a corregir. Estas concepciones no operan de manera neutral, sino como marcos interpretativos que orientan la lectura de las producciones de los sujetos y las decisiones didácticas que se toman en el aula. Tal como advierte Kurlat (2016

Las condiciones e intervenciones didácticas no pueden pensarse por fuera de los procesos psicosociales, dado que a su vez, se sustentan en modos de concebir el objeto de conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los propios educadores.

La didáctica se entrama en las concepciones y conceptualizaciones de los alfabetizandos desde las propias concepciones de los alfabetizadores, promoviendo avances o limitaciones al proceso de apropiación del sistema de escritura, desde la imagen sobre la lectura y la escritura que toda persona ha formado a lo largo de su vida, desde las imágenes que los sujetos tienen sobre sí mismos como lectores y escritores y en relación a qué creen que se necesita para aprender. En este sentido, se entrama con toda una historia de creencias tanto del educando como del educador, inscribe nuevas representaciones o refuerza ideas previas acerca de qué es leer, qué es escribir, cómo se aprende y cómo debe enseñarse en consecuencia. (Kurlat, 2016, p.77)

En este contexto, persiste con fuerza la idea de que la alfabetización de personas adultas requiere escasa formación específica y puede ser asumida por cualquier persona con buena voluntad o experiencia previa. Este supuesto, sostenido históricamente por políticas educativas discontinuas y por una concepción reducida de la alfabetización, tiende a desvalorizar la complejidad del objeto de conocimiento y los procesos cognitivos implicados en su apropiación. La consecuencia suele ser la proliferación de intervenciones intuitivas, centradas en asociaciones fonema–grafema, ejercicios

de copia o actividades de descifrado, que desconocen tanto los saberes previos de los sujetos como la lógica constructiva de sus producciones escritas.

Perelman (2014) advierte que, aun en contextos altamente heterogéneos, las políticas y propuestas de alfabetización tienden a reproducir los mismos esquemas de enseñanza que contribuyeron previamente al fracaso escolar de estos sujetos. Los programas de alfabetización de jóvenes y adultos suelen diseñarse a partir de modelos homogéneos que ignoran la diversidad de trayectorias, lenguas, experiencias y conocimientos de quienes participan. Muchos de estos programas desconocen los saberes previos de los sujetos, imponiendo líneas de acción homogéneas. En Argentina, por ejemplo, la implementación masiva de programas como el “Yo Sí Puedo”, — programa de origen cubano que trabaja con voluntarios sin formación específica—no tienen en consideración los saberes previos y la complejidad del objeto disciplinar (Kurlat, 2016). Esta homogeneización no solo desconoce la diversidad de trayectorias, sino que refuerza una lógica de enseñanza que coloca a los alfabetizandos en una posición de déficit persistente y favorece el abandono temprano de los espacios educativos. En este sentido, la ausencia de formación específica para alfabetizadores no solo limita la calidad de las intervenciones didácticas, sino que refuerza una lógica de enseñanza que ubica a los alfabetizandos en una posición de déficit permanente.

Desde esta perspectiva, la formación de alfabetizadores aparece como un campo de vacancia histórica dentro de las políticas educativas. Si bien existe un corpus de investigaciones que ha producido conocimiento relevante sobre los procesos de alfabetización inicial de jóvenes y adultos, ese saber no siempre se traduce en dispositivos formativos sistemáticos, sostenidos y contextualizados. La formación queda así reducida, en muchos casos, a instancias aisladas, fragmentadas o dependientes del compromiso individual de quienes enseñan, lo que dificulta la

construcción de criterios compartidos para leer las producciones escritas, interpretar los procesos de aprendizaje y diseñar intervenciones didácticas ajustadas a la especificidad de esta población.

Este escenario permite delinear el encuadre del problema: la formación de alfabetizadores de jóvenes y adultos se desarrolla en un terreno atravesado por precariedades institucionales, concepciones cristalizadas y una débil articulación entre la producción de conocimiento y la implementación de políticas educativas. Sobre este trasfondo se inscriben las experiencias concretas que se analizarán a continuación. En ellas, estas tensiones se vuelven visibles y adquieren densidad en las prácticas, pero también permiten advertir que los modos de intervención centrados en enfoques reduccionistas de la alfabetización no son inevitables. Cuando la formación de alfabetizadores se orienta a comprender cómo piensan los adultos sobre la escritura, qué tipo de objeto constituye para ellos la lengua escrita y qué sentido le atribuyen a aprender a leer y escribir, se habilitan desplazamientos significativos en las formas de leer las producciones, de intervenir didácticamente y de concebir los procesos de alfabetización.

### **3. Experiencias situadas como claves de lectura**

Las tres experiencias que se presentan a continuación corresponden a distintos dispositivos de alfabetización de jóvenes y adultos de los que formé parte como formadora de alfabetizadores en años recientes. No se las aborda aquí como material de investigación empírica, sino como escenas significativas que permiten recuperar las condiciones, las decisiones pedagógicas y los modos de intervención que configuran la formación de alfabetizadores. Su inclusión tiene un propósito estrictamente reflexivo: ofrecer un punto de partida situado desde el cual pensar las tensiones, desafíos y problemáticas que atraviesan este campo. En este sentido, la descripción de cada

programa no busca producir evidencias ni generalizaciones, sino delinear los contextos que habilitan la lectura crítica que orienta este trabajo.

### **El Plan Integral de Alfabetización UNR/MR 2021<sup>1</sup>**

En octubre de 2021 se presentó en la ciudad de Rosario el Plan Integral de Alfabetización. Este proyecto surgió de un convenio entre la Universidad Nacional de Rosario y la Municipalidad de Rosario por el que se establecen acciones previas y simultáneas al desarrollo de prácticas alfabetizadoras con jóvenes y adultos en situación de analfabetismo o iletrismo. A partir de este convenio, el equipo de coordinación de la UNR presentó un documento que contenía los objetivos, alcances y encuadre teórico del proyecto. De esta manera, quedó establecido que el objetivo general era

Promover la alfabetización de los jóvenes y adultos que concurren a los talleres de alfabetización, entendiendo a la misma no solo como un saber que deviene de un proceso específico, evolutivo y constructivo, de aprendizaje que les permita leer y escribir diferentes textos sino también participar de prácticas social de lectura y de escritura.

(Baez, 2021, p.2)

Este documento pone de manifiesto un marco teórico, un concepto de alfabetización y un modo de trabajo “la perspectiva del trabajo a desarrollar parte de los aportes y desarrollos de distintas disciplinas sobre la base de la epistemología genética y, en consonancia con este marco, un enfoque didáctico socioconstructivista”. (Baez, 2021, p.1).

De modo que el Plan de Alfabetización Integral MR/UNR, enmarcado en la educación no formal, requería la participación de alfabetizadores capaces de comprender las dificultades de los jóvenes

---

<sup>1</sup> La documentación correspondiente al Plan Integral de Alfabetización UNR/MR 2021 se encuentra en el Anexo 1.

y adultos que no han alcanzado los conocimientos escolares y sociales esperados, según lo que hoy se considera estar alfabetizado. Por lo tanto, la alfabetización de jóvenes y adultos es un desafío que debe ser reinterpretado a la luz de las demandas actuales de las culturas de lo escrito, tanto impresas como digitales. Así,

[...] las prácticas educativas deben incorporar varios conceptos esenciales, como la necesidad de crear entornos significativos y comunicativos que den sentido a la circulación de la palabra, ya sea oral o escrita, utilizando una variedad de textos y soportes (impresos o digitales) en distintos contextos de comunicación.(Baez, p.1)

En una segunda etapa, se dictaron clases teóricas con una carga horaria de 60 hs cátedra, en el marco del Seminario Prácticas de Integración de la Especialización en Alfabetización e Inclusión. Estas clases estuvieron divididas en tres módulos de cuatro clases cada uno incluyendo un trabajo integrador, en las que se profundizó sobre temas trabajados a la largo de la carrera enfocados en la alfabetización de jóvenes y adultos, una población que no es frecuentemente atendida por las formaciones en el área. A lo largo de estas clases, se desarrollaron las siguientes temáticas:

Prácticas sociales del lenguaje y la lengua. Lo que se habla y lo que se escribe. Distinciones oralidad y escritura. El nombre propio como marca de identidad y escritura estable. El sistema de escritura. Restricciones básicas del sistema. Las segmentaciones del texto escrito. Las nociones de texto, oración y palabras. Variantes tipográficas y sus sentidos. Nociones ortográficas. Cómo resolver las dudas. Acentuación. El sistema de la lengua. Clases de palabras. Parentescos lexicales. Géneros, textos y discursos. Distinciones retóricas y gramaticales. Coherencia y cohesión. El uso de signos de puntuación. Prácticas sociales de lectura y de escritura en contextos cotidianos, en los ámbitos de estudio, en los ámbitos literarios, en la participación social. Diferentes modos de representación: lectura de mapas. Las relaciones entre textos e imágenes.

Cada uno de estos módulos finalizó con la realización de un trabajo práctico por parte de las estudiantes. Los docentes integrantes del equipo de formación tuvieron a cargo una clase en cada módulo.

Finalmente, el trabajo de campo se desarrolló en La Estación, un espacio de referencia para el abordaje de consumos problemáticos. Se conformaron dos grupos de diez ‘usuarios’ —tal como la Institución denominaba a quienes concurrían al espacio—, hombres de entre 20 y 45 años, provenientes de áreas urbanas, actualmente en situación de calle y participantes habituales de diversas actividades institucionales. En esta etapa, mi función como docente consistía en revisar las planificaciones de las alfabetizadoras en formación, acompañar presencialmente cada encuentro y sostener luego un espacio de revisión y reflexión sobre las intervenciones realizadas.

### **Diplomatura de Pregrado en Prácticas Alfabetizadoras en Programas de Alfabetización No Formal (CEI/UNR)<sup>2</sup>**

A partir de la experiencia anterior, el Centro de Estudios Interdisciplinario, en articulación con la Secretaría de Extensión de la UNR, impulsó la creación de la Diplomatura de Pregrado en Prácticas Alfabetizadoras en Programas de Alfabetización No Formal. Dirigida por la Dra. Mónica Baez, comenzó a funcionar en el año 2022 con el propósito de constituirse en un espacio de formación para quienes se desempeñarían —al menos en su diseño inicial— como alfabetizadores en el Plan Integral de Alfabetización de la Municipalidad de Rosario. Si bien este Plan no llegó a implementarse tal como se había previsto, la formación pudo sostener las prácticas alfabetizadoras mediante acuerdos con diversas instituciones comunitarias de la ciudad. Esto

---

<sup>2</sup> La documentación correspondiente a Diplomatura de Pregrado en Prácticas Alfabetizadoras en Programas de Alfabetización No Formal (CEI/UNR) se encuentra en el Anexo 2.

permitió que los estudiantes realizaran intervenciones situadas en los contextos para los cuales se estaban formando.

La Diplomatura se concibe como un trayecto orientado a construir saberes pedagógicos y didácticos vinculados con los procesos de alfabetización no formal, especialmente en poblaciones de niños, jóvenes y adultos excluidos o en riesgo de exclusión del sistema educativo formal. Este propósito general se despliega en dos objetivos específicos: elaborar estrategias didácticas situadas para distintos programas de alfabetización no formal y desarrollar experiencias de campo que permitan comprender la complejidad de estas prácticas desde una perspectiva reflexiva y de intervención.

El plan de estudios se organiza en cuatro módulos que combinan marcos teóricos, análisis de experiencias y trabajo de campo, conformando un cuerpo conceptual coherente. El primero sitúa la lectura y la escritura como prácticas sociales e históricas, analiza las relaciones entre oralidad y escritura e introduce perspectivas interdisciplinarias para abordar la alfabetización de niños, jóvenes y adultos en contextos atravesados por la vulnerabilidad social. El segundo problematiza el hecho educativo y el objeto de enseñanza desde la psicogénesis y la educación no formal, atendiendo a la apropiación del sistema de escritura y a la complejidad de los textos. El tercero amplía la mirada hacia la diversidad de prácticas contemporáneas de lectura y escritura y los distintos soportes en los que circulan. En conjunto, estos espacios proponen una aproximación crítica a la alfabetización que articula teoría, análisis de prácticas y reflexión didáctica.

Por último, el cuarto módulo, *Prácticas en campo*, constituye el núcleo integrador del trayecto. En él, los estudiantes realizan observaciones e intervenciones alfabetizadoras en Instituciones Receptoras articuladas por la Secretaría de Extensión. Estas prácticas incluyen el registro sistemático, la participación en jornadas colectivas de análisis y discusión, y la elaboración de los

consentimientos informados correspondientes, entendiendo esta instancia como una síntesis crítica de los aportes teóricos de la Diplomatura.

El único requisito de ingreso —ser mayor de 18 años y haber concluido la educación secundaria— habilita la conformación de cohortes marcadas por una fuerte heterogeneidad. Los estudiantes arriban con trayectorias educativas diversas, saberes distribuidos de manera desigual y experiencias previas muy disímiles en relación con la alfabetización. Estas discrepancias en los puntos de partida, lejos de constituir un obstáculo, forman parte del horizonte inclusivo de la Diplomatura y configuran un escenario formativo donde la diversidad se vuelve un insumo central para pensar la enseñanza.

Tras la formación teórica descripta anteriormente, los estudiantes iniciaron sus prácticas en el campo. El espacio en el que acompañé a los alfabetizadores en formación fue Lourdes, un centro de día para hombres en situación de calle que funcionaba en la casa parroquial y estaba gestionado por dos voluntarias de la comunidad religiosa. Allí asistían entre 25 y 30 hombres y, en un horario acotado, se ofrecían diversas actividades: desayuno y almuerzo, talleres lúdicos, terapia grupal, servicios de peluquería y pedicuría, lavado de ropa, controles de salud, acompañamiento en trámites de documentación e incluso asistencia legal. En ese marco se incorporó el Taller de alfabetización —o de “lectura”, como lo denominaban los participantes— como una propuesta más dentro del cronograma institucional, cuya asistencia era obligatoria.

Al igual que en la experiencia anterior, mi tarea como docente consistía en revisar las planificaciones de los diplomandos, acompañar presencialmente cada encuentro y, luego, abrir un espacio de revisión y reflexión que permitiera analizar las intervenciones realizadas y profundizar en las decisiones didácticas que orientaban la práctica.

## **Taller de Formación de Alfabetizadores para el Plan Integral de Alfabetización de la Municipalidad de Rosario<sup>3</sup>**

En el año 2024, la Municipalidad de Rosario vuelve a presentar un Plan Integral de Alfabetización, cuyo objetivo principal es “el abordaje multidimensional y estratégico de la problemática en nuestra ciudad, contribuyendo a la conformación de una Red de Alfabetizadores/as local”. En este marco, la Municipalidad establece alianzas con diversas organizaciones y plantea la urgencia de este abordaje en el Acta de Compromiso por la Alfabetización:

“Los datos del último censo de población 2022, si bien no miden analfabetismo, nos dicen que más de 67.170 personas de la ciudad de Rosario mayores de 18 años no asistieron a la escuela, si bien no determina cuántos, aún habiendo ido a la escuela de manera irregular, no están alfabetizados/as, ni cuántos de los que fueron a la escuela son analfabetos funcionales; es decir que pueden firmar o escribir su nombre y leer, pero no comprenden un texto más complejo que una consigna concreta. Si agregamos a ese número los jóvenes que por razones socioeconómicas abandonaron la escuela y por edad ya no son alojados en la escuela primaria; el número se multiplica.”

En este Acta, las instituciones y organizaciones firmantes se comprometen a:

- Fortalecer los programas de alfabetización en alianza con áreas municipales, líderes comunitarios, referentes sociales, movimientos sociales y religiosos, partidos políticos y demás actores que participan de organizaciones de la sociedad civil.
- Promover políticas educativas inclusivas con los fines de aumentar la tasa de alfabetización local.

---

<sup>3</sup> La documentación correspondiente a este nuevo plan y al Taller de Formación de Alfabetizadores se encuentra en el Anexo 3.

- Enriquecer el entramado educativo no formal en anclajes territoriales y comunitarios a través de prácticas alfabetizadoras, entendiendo la alfabetización como un derecho fundamental.
- Capacitarse en técnicas de enseñanza, manejo de materiales didácticos y enfoques pedagógicos efectivos.
- Participar de espacios de reflexión y debate sobre temas relevantes para la alfabetización, como estrategias pedagógicas innovadoras, promoción de la lectura e inclusión digital.

Uno de los objetivos específicos de este Plan es “proporcionar oportunidades de formación continua a educadores/as populares mediante talleres, capacitaciones y recursos educativos. Esto tiene como fin fortalecer sus habilidades y competencias, mejorando así su desempeño y aumentando su impacto en las comunidades“. En este marco, convocan al equipo de la Diplomatura de Pregrado en Prácticas Alfabetizadoras en Programas de Alfabetización No Formal para el diseño de un Programa de Formación para Alfabetizadores/as que abarque “técnicas de enseñanza, manejo de materiales didácticos y enfoques pedagógicos efectivos y el desarrollo de 8 (ocho) Talleres presenciales en Alfabetización de jóvenes y adultos”.

El objetivo principal de esta instancia formativa fue “proporcionar instancias de taller que permitan a alfabetizadores de la ciudad que se desempeñan en ámbitos no formales pensar y repensar sus prácticas”.

Los encuentros presenciales se estructurarán alrededor de las siguientes temáticas:

- ¿Qué y de qué modo saben las personas que alfabetizan sobre su quehacer específico?  
¿Cómo construyen conocimiento las personas del taller respecto a la alfabetización?
- La lectura y la escritura como prácticas sociales.
- El aprendizaje de la lectura y la escritura en jóvenes y adultos: marcas de enseñanza y marcas de exclusión.

- Desarrollo de estrategias de enseñanza de lectura y escritura.
- Reflexión y debate sobre temas relevantes para la alfabetización, como estrategias pedagógicas innovadoras, inclusión digital, atención a la diversidad y promoción de la lectura.

En este dispositivo, nuestra intervención como formadores se limitaba al dictado y la coordinación del taller. A diferencia de las otras experiencias, no se preveía aquí un espacio de práctica supervisada: el trabajo de campo quedaba ubicado en la Red de Alfabetización que la Municipalidad había puesto en funcionamiento.

Más allá de las particularidades institucionales de cada dispositivo, las tres experiencias compartían un rasgo estructural: la alfabetización de sujetos cuyas trayectorias habían estado marcadas por la discontinuidad educativa, la desigualdad y diversas formas de exclusión. Aunque los escenarios materiales, las dinámicas institucionales y las propuestas de intervención diferían entre sí, todos ellos congregaban a jóvenes y adultos cuyo vínculo con la escolaridad había sido frágil, intermitente o directamente interrumpido. Esta dimensión común —la de alfabetizar en contextos donde las biografías lingüísticas y escolares están atravesadas por la vulnerabilidad— constituye el hilo que articula las experiencias presentadas y permite situar, de manera más precisa, los desafíos que enfrentan los alfabetizadores en formación.

En La Estación y en Lourdes, por ejemplo, los alfabetizandos se encontraban en situación de calle, muchos de ellos alcanzados por consumos problemáticos y por condiciones de vida precarias, con historias de rupturas escolares tempranas o asistematicidad en la asistencia a la escuela. En todos los casos, estos participantes cargaban con marcas de exclusión que excedían la dimensión socioeconómica: repitencias reiteradas, diagnósticos patologizantes, trayectorias escolarizadas

discontinuas, expulsiones simbólicas y experiencias en las que sus saberes habían sido deslegitimados. Estas marcas eran un componente central de las formas en que cada sujeto se acercaba a la lectura y la escritura, de sus modos de participar y de las expectativas —y desconfianzas— que depositaban en las propuestas formativas. Reconocer la densidad de estas trayectorias resulta imprescindible para comprender el tipo de intervenciones que los alfabetizadores necesitaban construir y para situar, en términos críticos, los desafíos que la alfabetización asume en contextos de desigualdad estructural.

Sobre el trasfondo de estas experiencias, resulta posible detenerse ahora en las voces de quienes participaron como alfabetizadores. Sus escritos y comentarios no constituyen meros registros anecdóticos, sino huellas que permiten leer cómo se activan, tensionan o reconfiguran las concepciones que cada uno porta acerca de la alfabetización y de los sujetos que aprenden. En esa trama se vuelven visibles las representaciones, las dudas, los conflictos y los movimientos conceptuales que la formación habilita, y que difícilmente podrían advertirse solo desde la descripción de los dispositivos. Es en ese entramado de prácticas y discursos donde se vuelve más nítida la complejidad del proceso formativo, y hacia allí se orienta el análisis que sigue.

Al volver sobre las experiencias de La Estación y Lourdes, se advierte que, más allá de sus particularidades, ambos funcionaron como espacios de formación situados en los que las tensiones propias de la alfabetización de jóvenes y adultos adquirirían características específicas. Alfabetizar en contextos de exclusión supone comprender las conceptualizaciones previas de los sujetos, las marcas que ha dejado su historia escolar y las tensiones institucionales que configuran la enseñanza. La heterogeneidad de trayectorias, los ritmos discontinuos de participación y la presencia de conflictos institucionales no solo incidían en las prácticas de enseñanza, sino que también interpelaban las representaciones y seguridades profesionales de quienes se estaban formando.

En ese sentido, muchos de los aspectos ya desarrollados respecto de la alfabetización en contextos de exclusión —la inestabilidad, la contingencia, la ausencia de políticas sostenidas— reaparecían ahora en las experiencias de los alfabetizadores. La continuidad de los espacios dependía tanto de la asistencia de los alfabetizandos como de la disposición de los voluntarios, lo que configuraba un escenario formativo atravesado por condiciones laborales frágiles y por una vacancia persistente en los programas estatales de alfabetización no formal. Estas condiciones, lejos de constituir un dato periférico, incidían de manera directa en los modos en que los alfabetizadores interpretaban la práctica y en cómo significaban su propia intervención.

Por otro lado, nos encontramos con las propias marcas de enseñanza de los alfabetizadores, ya sea por su formación profesional o por sus trayectorias escolares. Concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, de los roles de docente y alumno, de qué es leer y qué es escribir. Estas marcas de los alfabetizadores se tornan explícitas en sus propios informes finales<sup>4</sup>. Al referirse a los alfabetizandos afirman:

“Descubrimos que la mayoría había terminado la primaria y solo dos la secundaria, pero después no habían tenido demasiado contacto con lo escrito. “

“La mayoría decían saber leer, pero, en la experiencia, reconocimos que no sabían leer sino reconocer grafemas con sus respectivos fonemas o nombres. El principal desafío sería ayudarlos a comprender que leer es más que descifrar grafemas y fonemas, enseñanza básica del sistema educativo.”

Las tensiones se profundizan cuando los alfabetizadores reflexionan sobre su propia función. Podemos observar su confusión cuando sus conceptualizaciones previas sobre la enseñanza no se podían aplicar a esta situación:

---

<sup>4</sup> Los trabajos mencionados se encuentran en los Anexos.

“La modificación repentina de la dinámica de intervención antes de comenzar la primera clase, me generó sensaciones de desconcierto e inseguridad.”

“Por último, fue la reticencia que se evidenciaba en algunos adultos que incomodaba y dificultaba a la hora de poder remontar una propuesta y continuar interviniendo con soltura. Además, fue muy difícil desarrollar un hilo conductor de un proyecto con un público diferente en cada clase, es decir, resultaba complejo iniciar una clase nueva con personas distintas a aquellas cuyos intereses habíamos intentado captar para motivarlos en un encuentro siguiente.”

“Quizás por mi falta de experiencia en esta modalidad y, fundamentalmente, el escaso tiempo, no he tenido la capacidad de interpretar las problemáticas de los jóvenes y adultos, y de crear oportunidades óptimas de aprendizaje. En torno a esto, creo que faltó poder presentarles diferentes contextos letrados, respetar y esperar los tiempos de los estudiantes, trabajar con distintos textos y soportes, y generar contextos comunicativos dando sentido a la circulación de la palabra, la reflexión sobre la lengua y la participación grupal (por ejemplo, en los momentos de escritura en la pizarra.”

Tras los encuentros planificados, los grupos de alfabetizandos lograron un producto final impreso. Llegar a estas producciones requirió mucha flexibilidad en las planificaciones de los alfabetizadores, lo que también supuso un problema:

“Tuvimos que replantearnos el proyecto que habíamos planificado, puesto que el grupo tenía otros intereses vinculados a la música y las canciones.”

“Comprobé que muchas veces se puede planificar un proyecto, clase o actividad, pero que, al momento de llegar y vincularse con el grupo, la dinámica puede cambiar, porque

justamente la flexibilidad debe ser uno de los conceptos claves al momento de alfabetizar.”

“La modificación de nuestro proyecto original, que si bien terminó por ser fructífero pues surgió a partir de los intereses que emergieron durante la primera clase, derivó en que tuviéramos que abandonar una idea para abordar y dar cuerpo a otra sobre la marcha de nuestras prácticas.”

Estas experiencias también pusieron en tensión sus conceptualizaciones acerca de la lectura y la escritura:

“Como todos tenían un mínimo acercamiento a la lectura y a la escritura, entendimos que lo que más necesitaban era estar en contacto con textos.”

“Acompañar, guiar y exponer a las personas a distintos tipos de textos, con distintas tipologías, tamaños y contextos diversos abren un camino posible.”

Aquí aparece con claridad la comprensión de que la alfabetización es una práctica social, que requiere contacto con textos reales y diversos, y no solo ejercicios de copia o repetición.

Finalmente, en sus propias conclusiones, expresan la profunda complejidad que enfrentaron como alfabetizadores de personas jóvenes y adultas en espacios no formales:

“Pude evidenciar que todos los alfabetizandos poseen saberes previos que vincularon con la experiencia personal, posibilitando adentrarnos en el contexto y la cultura en que se encuentran inmersos. Se demuestra que las motivaciones personales, los intereses y la capacidad de construir sentidos son muy valiosos para significar aquello que se puede leer y/o escribir, y que requiere mucho más que una enseñanza que posibilite asociar letras y sonidos.”

“Esta experiencia fue una ruptura importante a nivel de mis conocimientos personales y profesionales. “

“Como alfabetizadora he logrado reinterpretar los modos de enseñar a leer y escribir, aseverando que los alfabetizandos cuentan con experiencias y conocimientos diversos respecto de la escritura y de las culturas de lo escrito. Se torna imprescindible pensar en prácticas inclusivas, significativas, que involucren conocimientos previos y experiencias singulares, posibilitando validar trayectorias reales.”

“Aprendí que es muy importante retomar los objetivos de un proyecto al inicio de éste, recuperando lo trabajado con anterioridad y relacionándolo con lo nuevo por hacer, para que los alfabetizandos puedan visualizar todo el recorrido alcanzado y por alcanzar para concluir con dicho proyecto.

Estas afirmaciones revelan transformaciones conceptuales vinculadas al reconocimiento de saberes previos, a la resignificación de la relación entre teoría y práctica, a la importancia del sentido, a la alfabetización como práctica inclusiva y como práctica situada. El proceso formativo habilita, así, una lectura crítica de las propias marcas de enseñanza y de las representaciones sobre los sujetos, produciendo movimientos conceptuales que serían difíciles en contextos más formales.

Por su parte, el Taller de Formación de Alfabetizadores convocaba a jóvenes y adultos interesados en alfabetizar en espacios comunitarios y no formales. A diferencia de los otros dispositivos, más ligados a la formación tradicional, reunía a participantes con experiencias, saberes y trayectorias muy heterogéneas. Había participantes que ya se ocupaban de alfabetizar en barrios por medio de organizaciones sociales, políticas o religiosas, otros eran estudiantes avanzados de profesorados y

carreras universitarias, pero también había voluntarios sin formación pedagógica formal que llegaban al taller con un fuerte compromiso social y con la expectativa de “ayudar” a quienes no sabían leer ni escribir. Esa heterogeneidad constituía, desde el inicio, un punto de potencia y de fragilidad: las representaciones previas sobre la alfabetización cristalizaban concepciones muy diversas, a veces contrapuestas, que orientaban modos de pensar la enseñanza incluso antes de cualquier intervención didáctica.

Una de las estrategias centrales del Taller consistió en indagar acerca de los conocimientos previos de los participantes. Esta actividad no solo suponía situar a los participantes en una situación de reflexión sobre sus representaciones y sus propias prácticas, sino que constituía una estrategia didáctica consecuente con el marco teórico que se sostiene en estos trabajos: la importancia de reconocer los saberes que el otro ya tiene, que el sujeto no llega en blanco y que sus concepciones previas influyen a la hora de su aprendizaje e incluso en las intervenciones de quien enseña. Desde nuestro posicionamiento es importante saber lo que los sujetos aprendientes conocen respecto de un objeto. Mucho más que aquello que no conocen.

Para conocer estas concepciones previas, se propuso a los participantes que respondan unas preguntas el primer día de trabajo y, al final del recorrido, les pedimos que vuelvan a leerlas, pensarlas y agregar lo que creyeran necesario. Estas escrituras dieron cuenta de transformaciones en las concepciones previas que se vinculan con lo trabajado a lo largo de la formación.

Las preguntas que respondieron en el primer encuentro fueron:

¿Cuáles son las dificultades con las que se encuentran (o creen que se encontrarán) a la hora de enseñar a leer y a escribir?

¿Cómo creen que se aprende a leer y a escribir?

Sobre las dificultades para enseñar a leer y a escribir, los participantes señalaron<sup>5</sup>:

- Dificultad para reconocer las letras.
- Dificultad para asociar las letras con el sonido.
- Dificultad para leer y comprender el texto.
- Dificultades cognitivas del sujeto.
- Dificultades fonaudiológicas.
- Dificultades motrices.
- El contexto social de quien aprende.
- Falta de motivación, de interés y de constancia.
- Falta de voluntad y disciplina.
- Falta de atención.
- No saber cómo llevar adelante un proceso de alfabetización ya que no se cuenta con formación docente o pedagógica.

En cuanto a la segunda pregunta, cómo se aprende a leer y a escribir, algunas respuestas fueron:

- Hay que comenzar por conocer vocales y letras del abecedario y los sonidos de cada una.
- Se aprende a través de la constancia y la repetición
- Hay que saber qué sonido tiene cada letra y cómo cambian los sonidos al juntarse con otras letras

---

<sup>5</sup> Las respuestas completas de los participantes del Taller se encuentran en los Anexos.

- Se aprende a escribir con actividades específicas de alfabetización, un diagrama, una estrategia. Mucha paciencia para repetir las consignas o volver a repetir al alumno lo que no entendió.
- Poder hacer vinculaciones de letras y después se vuelve a la palabra que se quiere decir, ejemplo: P+A=PA.

En estas las escrituras iniciales, pudimos ver cómo las dificultades se encontraban enfocadas en el sujeto que aprende, en el contexto social, y en cierta preocupación por el método. De la misma manera, las respuestas a la segunda pregunta evidenciaban aquellas ideas, recuerdos producto de sus propias experiencias en el momento de aprender a leer y a escribir. Estas son las huellas a las que Kurlat marca de enseñanza, que, en este caso, reproducen la creencia de que el único camino posible para apropiarse de la lectura y escritura es el de atravesar ejercicios descontextualizados en los que predominan la copia, la identificación visual y el cuidado desmesurado por las letras, la creencia de que alfabetizarse significa acercarse a un objeto disociado de las funciones que la lectura y la escritura tienen en la sociedad, en base a modelos y estrategias de enseñanza homogéneos.

Al mismo tiempo, emergían representaciones sobre los alfabetizandos que reproducían, sin que los participantes fueran conscientes de ello, ciertas marcas de exclusión arraigadas socialmente: predomina una mirada que ubica la dificultad “en el otro”, en su contexto, en sus capacidades, en su voluntad. La asociación entre pobreza y “falta de interés por la escuela”, la idea de que los jóvenes y adultos que no habían accedido a la alfabetización “no pudieron” o “no quisieron”, o la suposición de que sus trayectorias se explican únicamente por déficits individuales. Estas representaciones, fuertemente instaladas en el sentido común, constituían un obstáculo para pensar prácticas alfabetizadoras respetuosas de los saberes previos y de las conceptualizaciones que los sujetos construyen sobre la lengua escrita

La dinámica del taller buscaba tensionar esas ideas iniciales a partir de la introducción de contenidos teóricos específicos sobre la alfabetización, la psicogénesis, las marcas de enseñanza y las marcas de exclusión. La lectura de producciones reales de jóvenes y adultos, el análisis de las hipótesis de escritura y la discusión en torno al carácter conceptual de la alfabetización generaban, en los participantes, un movimiento de desplazamiento. Allí donde antes leían “errores”, comenzaban a reconocer procesos; donde suponían falta de saber, identificaban conceptualizaciones activas; y donde imaginaban una enseñanza basada en la repetición, veían la necesidad de construir situaciones de lectura y escritura con sentido.

En las observaciones que realizaron los alfabetizadores en sus escrituras al finalizar la formación, nos encontramos con lo siguiente:

- El Taller me permitió pensar la alfabetización como algo mucho más amplio que solo conocer letras para después formar palabras.
- Identificar cuánto y qué sabe el otro para ver desde dónde abordar la alfabetización.
- Comprendí que primero se crea un vínculo para conocernos, y a partir de ahí, de acuerdo a su particular momento en el proceso, una estrategia particular. Siempre basándome no sólo en el sistema, sino también en lo que el otro quiere transmitir. Darle sentido es lo más importante.
- Cambió mi mirada y mi manera de concebir al otro. Ahora puedo verlo como un ser pensante al que hay que ofrecerle un espacio acorde, brindarle herramientas y hacerle preguntas para que piense, utilice las experiencias y conocimientos previos para acomodarlos, reestructurarlos, para generar nuevos conocimientos.
- Se aprende en un ambiente alfabetizador que permita que los individuos estén en contacto con diferentes formatos de escritura.

- Se aprende a través de otros.
- Ahora comprendo realmente la complejidad de este proceso y puedo tomar el rol desde el “Pensar y poner en duda” lo que sabemos. Relacionar los saberes previos con los nuevos no lo veo tan alejado como antes.

En estas respuestas aparecen transformaciones claras: la alfabetización formulada como práctica social, como construcción de un objeto de conocimiento, como proceso que implica reconocer las hipótesis de quienes aprenden y leer sus producciones en clave de desarrollo conceptual. En algunos casos, se explicita la dimensión política de la alfabetización, entendida como acto que habilita participación, agencia y acceso a derechos. En otros, la discusión teórica habilita una lectura más compleja de la relación entre pobreza, lenguaje y escolarización, alejándose de perspectivas deficitarias.

Estas transformaciones no operaban de manera lineal ni homogénea, pero sí revelaban un proceso de reconfiguración conceptual que la formación habilitaba: la posibilidad de que los alfabetizadores reconocieran las tensiones entre sus representaciones iniciales, sus concepciones teóricas en proceso de construcción y las demandas de los contextos de exclusión donde luego intervendrían.

#### **4. La formación de alfabetizadores como núcleo problemático y espacio de posibilidad**

El análisis de las experiencias de formación de alfabetizadores desarrolladas permite visibilizar una serie de tensiones que exceden los dispositivos particulares y remiten a problemas estructurales del campo de la alfabetización de jóvenes y adultos. Estas tensiones no se expresan únicamente en las prácticas concretas de enseñanza, sino que atraviesan las condiciones institucionales, las trayectorias de quienes enseñan y las concepciones que organizan, muchas veces de manera

implícita, los modos de intervenir sobre la lectura y la escritura en contextos de exclusión. Al mismo tiempo, estas experiencias muestran cómo esas tensiones pueden ser parcialmente interrumpidas cuando la formación es pensada como un espacio pedagógico específico, sostenido y conceptualmente orientado. Lejos de funcionar únicamente como ilustraciones de un diagnóstico ya conocido, permiten examinar de qué modo la formación de alfabetizadores puede constituirse en un lugar estratégico para producir desplazamientos en las prácticas, en las concepciones y en las lecturas que los educadores realizan sobre los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos.

Tal como se señaló anteriormente, los dispositivos de alfabetización de personas jóvenes y adultas suelen desarrollarse en condiciones de alta fragilidad institucional. La discontinuidad de los programas, la dependencia del voluntariado y la precariedad de los marcos organizativos configuran un escenario en el que la continuidad de las trayectorias alfabetizadoras aparece permanentemente amenazada. Estas condiciones no solo inciden en la permanencia de los alfabetizandos, sino también en las posibilidades reales de sostener procesos formativos que acompañen transformaciones conceptuales en quienes enseñan. Sin embargo, las experiencias reconstruidas muestran que, aun en contextos marcados por la inestabilidad, es posible construir espacios de formación que funcionen como puntos de anclaje, capaces de otorgar continuidad simbólica, criterios compartidos y marcos de lectura comunes para la práctica.

Uno de los aspectos centrales que emerge del análisis es el peso que adquieren las marcas de enseñanza que los alfabetizadores portan como resultado de sus trayectorias escolares, profesionales y vitales. Docentes, estudiantes universitarios, psicopedagogos, fonoaudiólogos o voluntarios sin formación específica llegan a los espacios de alfabetización con concepciones previas acerca de qué significa leer, escribir, enseñar y aprender. Estas concepciones no operan como saberes neutrales, sino como marcos interpretativos que orientan la lectura de las

producciones escritas, la formulación de expectativas de aprendizaje y las decisiones didácticas cotidianas. Los espacios de formación examinados permiten observar que estos marcos no se modifican por mera exposición a contenidos teóricos, sino a partir de un trabajo sistemático sobre la práctica, que habilita la revisión de las propias evidencias y la problematización de los supuestos naturalizados. En este marco, las categorías desarrolladas por Kurlat, ya presentadas en este trabajo, resultan especialmente potentes para leer tanto las prácticas alfabetizadoras como los procesos de formación de quienes enseñan. Estas categorías resultan pertinentes para identificar un conjunto de intervenciones didácticas que, al fragmentar el objeto de conocimiento y privilegiar la corrección desde la convencionalidad, obturan la posibilidad de reconocer las conceptualizaciones genuinas que los sujetos han construido sobre la escritura. Los trayectos de formación estudiados muestran que este tipo de intervenciones no solo afecta a los alfabetizandos, sino que también restringe la mirada de los alfabetizadores, quienes quedan atrapados en una lectura deficitaria de las producciones y en una lógica de enseñanza centrada en lo que falta.

Frente a estas restricciones, estas experiencias habilitaron otro modo de leer y de intervenir, centrado en la escritura como sistema de representación y como práctica social con sentido. Muestran que cuando los alfabetizadores aprenden a leer las producciones escritas como procesos de pensamiento, a identificar regularidades, hipótesis y avances conceptuales, y a diseñar intervenciones que promuevan la reflexión sobre la lengua escrita en uso, se producen desplazamientos significativos tanto en las prácticas de enseñanza como en las representaciones sobre los sujetos que aprenden. Estas intervenciones fértiles no se reducen a la aplicación de técnicas, sino que suponen un posicionamiento epistemológico y ético que reconoce a los jóvenes y adultos como sujetos de conocimiento. Esta transformación supone un giro conceptual por parte de los educadores, en un proceso en el que conviven ideas heredadas y perspectivas emergentes,

certezas y dudas, avances y retrocesos y se produce cuando la formación de alfabetizadores es concebida como un espacio específico de trabajo conceptual, sostenido en el tiempo, que habilita la reflexión colectiva sobre la práctica, el análisis de producciones reales y la construcción compartida de criterios de intervención.

En este contexto, la formación de alfabetizadores se vuelve un punto neurálgico. No solo porque muchos de quienes asumen estas tareas carecen de formación específica en alfabetización de jóvenes y adultos, sino porque el propio campo ha sido históricamente pensado como un espacio “menor”, subsidiario o compensatorio, al que se puede acceder sin un saber pedagógico sistemático. En este sentido, los espacios de formación observados resultan especialmente significativos porque muestran que, aun en un campo históricamente desjerarquizado y atravesado por precariedades, es posible construir dispositivos formativos que interrumpan la lógica del voluntarismo y de la intuición individual. Allí donde la formación se organiza en torno al análisis del objeto de conocimiento, a la lectura situada de las producciones de los alfabetizandos y a la problematización de las representaciones naturalizadas, la enseñanza de la lectura y la escritura deja de reducirse a un conjunto de técnicas y se configura como una práctica de conocimiento, reconocimiento y derecho.

De este modo, las experiencias de formación aquí analizadas no solo permiten identificar las tensiones que atraviesan la alfabetización de jóvenes y adultos, sino que muestran, al mismo tiempo, que estas tensiones no constituyen un destino inexorable. La formación de alfabetizadores aparece así no solo como un núcleo problemático y un espacio de vacancia histórica dentro de las políticas públicas (educativas y lingüísticas), sino también como una condición central para producir desplazamientos pedagógicos, epistemológicos y políticos capaces de abrir otros horizontes posibles para la alfabetización de jóvenes y adultos. Esta constatación

habilita, finalmente, una reflexión más amplia sobre las condiciones estructurales necesarias para sostener estas experiencias, cuestión que será retomada en las conclusiones.

## **5. Conclusiones**

Este trabajo se propuso analizar la formación de alfabetizadores de jóvenes y adultos en contextos de exclusión como un problema central y estructural del campo de la alfabetización, y no como una dimensión subsidiaria o meramente instrumental. A lo largo del desarrollo se mostró que las persistentes dificultades en los procesos de apropiación de la lengua escrita no pueden comprenderse únicamente a partir de las trayectorias educativas de los alfabetizandos ni de las condiciones materiales en las que se desarrollan las prácticas, sino que remiten de manera decisiva a los modos en que los alfabetizadores son formados —o no lo son— para leer, interpretar e intervenir sobre dichos procesos. Desde esta perspectiva, el trabajo no busca establecer conclusiones generales sobre la alfabetización de jóvenes y adultos como fenómeno homogéneo, sino producir una lectura situada acerca de la formación de alfabetizadores como espacio de vacancia en las políticas públicas y como núcleo problemático desde el cual se reproducen o se interrumpen lógicas de exclusión. Las experiencias de formación analizadas muestran que allí donde la formación se reduce a la transmisión de técnicas, a orientaciones prescriptivas o al voluntarismo pedagógico, las prácticas tienden a reproducir enfoques deficitarios, concepciones homogeneizantes del aprendizaje y modalidades de intervención que refuerzan desigualdades históricas en el acceso a la cultura escrita.

Uno de los aportes centrales de este trabajo consiste en evidenciar que las representaciones sobre la escritura, sobre el aprendizaje y sobre los sujetos que aprenden no operan como supuestos neutros, sino como marcos interpretativos que organizan la práctica alfabetizadora. Las marcas de

enseñanza que portan los alfabetizadores —producto de sus trayectorias escolares, de su formación profesional y de su inscripción en una cultura escolar selectiva— inciden de manera directa en las decisiones didácticas, en las expectativas de aprendizaje y en las lecturas que se realizan de las producciones escritas. Estas marcas tienden a cristalizarse si no son objeto de análisis y problematización en espacios formativos específicos. En este sentido, la formación de alfabetizadores se configura como un territorio estratégico de disputa epistemológica y pedagógica. No se trata únicamente de adquirir herramientas didácticas, sino de revisar los modos en que se concibe el objeto escritura, de reconocer las producciones no convencionales como parte de una construcción progresiva del conocimiento y de asumir que toda intervención didáctica implica una toma de posición sobre el saber y sobre el otro. Leer las hipótesis de escritura como procesos de pensamiento, y no como errores a corregir, supone un desplazamiento conceptual que redefine la práctica alfabetizadora.

Asimismo, el análisis desarrollado permitió mostrar cómo las categorías de hegemonía lingüística, colonialidad del saber y glotoestereotipos operan de manera naturalizada en el campo de la alfabetización. Estas categorías, al volverse invisibles, sostienen expectativas diferenciadas sobre quiénes pueden aprender, cómo deben hacerlo y qué usos de la lengua son considerados legítimos. La persistencia de políticas de alfabetización no formal basadas en la precariedad institucional, el voluntariado y la negación de la especificidad del objeto de conocimiento refuerza estas lógicas y contribuye a reproducir un acceso restringido a la cultura escrita. Desde este marco, la alfabetización corre el riesgo de reducirse a una práctica de normalización mínima, orientada a la adaptación antes que a la ampliación de derechos. Cuando no se cuestionan las estructuras que producen exclusión, la enseñanza de la lectura y la escritura puede consolidar formas de alfabetización restringida que postergan el acceso pleno a la lengua escrita. Frente a este escenario, la formación de alfabetizadores aparece como un espacio privilegiado para interrumpir

la reproducción de estas lógicas y habilitar prácticas pedagógicas más rigurosas, situadas y éticamente comprometidas.

Las experiencias de formación analizadas permiten afirmar que los procesos de transformación en la enseñanza de la lectura y la escritura están estrechamente ligados a transformaciones en las concepciones de los educadores. Allí donde se habilitan instancias para problematizar qué significa estar alfabetizado, qué es leer y escribir en sociedades contemporáneas y quiénes son los sujetos que aprenden, la alfabetización deja de reducirse a un conjunto de técnicas y se constituye como una práctica de conocimiento, reconocimiento y derecho. Leer las producciones como procesos de pensamiento, reconocer la lógica interna de las hipótesis de escritura y asumir que toda intervención didáctica implica una toma de posición epistemológica y ética habilita otras formas de enseñar y de acompañar los aprendizajes. Estos desplazamientos no se producen de manera espontánea ni individual. Requieren de espacios formativos específicos, sostenidos en el tiempo, que ofrezcan marcos teóricos sólidos, que permitan revisar las propias prácticas en espacios de reflexión colectiva, y aseguren las condiciones necesarias para poner en cuestión las representaciones naturalizadas y construir saber pedagógico de manera colectiva.

En este punto, la formación aparece no solo como una necesidad pedagógica, sino como una condición política para interrumpir el círculo de exclusión que caracteriza históricamente a la educación de jóvenes y adultos. Pensar cómo promover, facilitar y sostener trayectorias alfabetizadoras en personas con itinerarios educativos diversos y experiencias reiteradas de fracaso escolar implica asumir la especificidad de esta modalidad y producir conocimientos situados que den cuenta de sus desafíos particulares.

Finalmente, si bien este trabajo se centró en la formación de alfabetizadores en contextos no formales, los problemas abordados abren interrogantes que exceden este ámbito y señalan líneas de indagación futuras. En particular, resulta necesario problematizar la escasa presencia de la

alfabetización de jóvenes y adultos en la formación inicial docente, tanto para quienes se desempeñan en la educación primaria como en la secundaria de adultos. La ausencia de este campo en los Institutos de Formación Docente refuerza la idea de que alfabetizar adultos no requiere saberes específicos y contribuye a la persistencia de prácticas intuitivas y fragmentadas.

Asumir la alfabetización como derecho implica, entonces, asumir también la responsabilidad política y pedagógica de formar a quienes enseñan desde una perspectiva que reconozca la complejidad del objeto, la historicidad de los sujetos y las tramas de poder que atraviesan el acceso a la palabra escrita (Kurlat et al., 2017). En esa dirección se inscribe este trabajo: como una apuesta a producir conocimiento crítico que permita pensar y transformar la formación de alfabetizadores.

## 6. Bibliografía

Baez, M. (2019). La vigencia de las contribuciones de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. En Balagué, C. (compl). *Bitácoras de la innovación pedagógica* (pp. 57-84.). Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Censabella, M., Giménez, M., & Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. In *Voces e imágenes de las lenguas en peligro. Actas del Congreso Internacional FEL XV–PUCE I, Quito* (pp. 195-200).

Cortina Orts, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979/1999). *Los sistemas de escritura en el niño*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

Ferreiro E. (1994). Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura. Trabajo incluido en un volumen colectivo con el título *Necesidades educativas de los adultos. Encuentro de Especialistas*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 81-86.

Ferreiro, E. (2013). La diversidad en el acercamiento a lo escrito:¿ obstáculo o ventaja pedagógica?. *A forza das minorías La fuerza de las minorías The Strength of Minorities* (pp. 65-72). Madrid: Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI).

Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (compl). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 217-242. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Kurlat, M. (2014). *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos: Estudio de casos*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2922>

Kurlat, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. *Veras*, 6(1), 69-86.

Kurlat, M., Kaufman, C., & Buitron, V. (2017). Procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: necesidades y problemáticas en la formación de educadores. In *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*.

Kurlat, M., Chichizola, D., & Risso, A. (2019). *¿Quiénes somos? Las flores del Bajo*. Cuadernos del IICE Nº 2. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponible en [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11356/Cuadernos%20del%20IICE%20\\_0\\_0.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11356/Cuadernos%20del%20IICE%20_0_0.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

López García, M. (2021). "Tú me quieres blanca". El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. *Enunciación*, 26 (1), 119-132. Bogotá.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (compl). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Perelman, F. (2014). ¿Es posible la participación y ciudadanía en la alfabetización de adultos y jóvenes en las lecturas y escrituras en pantalla? En *La escuela ante nuevos desafíos: Participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. IX Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.