

Estudio comparativo entre perspectivas de alfabetización: contribuciones a una educación inclusiva para jóvenes y adultos¹

Autora: Daniela Kowszyk

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto - Córdoba - Argentina

Palabras clave: alfabetización de adultos - teoría crítica - teoría constructivista

Las intenciones de reducir las tasas de analfabetismo no parecen estar cumpliéndose según la pretensión de organismos regionales e internacionales. En el caso de nuestro país, uno de los mayores obstáculos refiere a las dificultades para mantener un encuentro sostenido y exitoso entre la escuela y los educandos, dando lugar a problemas de desgranamiento, deserción y, en definitiva, de fracaso escolar.

Las perspectivas sobre alfabetización aquí consideradas, pretenden contribuir en la superación de estos problemas y colaborar en el diseño de prácticas educativas más inclusivas. Así, el estudio ofrece una caracterización, sistematización y análisis de los planteos que sobre la alfabetización se sostienen desde la perspectiva constructivista recurriendo a la teoría psicolingüística de Emilia Ferreiro, por un lado, y desde la teoría crítica, apelando al pensamiento de Paulo Freire, por el otro.

Se trata de un trabajo de elaboración teórica basado en una metodología hermenéutico - interpretativa. En un primer momento, el abordaje se efectúa de manera diferenciada, y en una segunda instancia, se adoptan categorías de análisis similares y potenciadoras de un trabajo comparativo entre las teorías, que se resignifican a partir de la problemática originada en torno a jóvenes y adultos que se encuentran en vías de alfabetización.

Los resultados de tal comparación, permiten expresar que existe convergencia en gran parte de los desarrollos de las teorías, permitiendo configurar un marco epistemológico compatible y señalar una dirección pedagógica e incluso ideológica compartida. Las mayores diferencias giran en torno a las concepciones sobre el lenguaje escrito y a las intervenciones didácticas que se sugieren.

1- Introducción

¹ El presente trabajo se desprende de una tesis de maestría referida a la educación y alfabetización de jóvenes y adultos, dirigida por la Mgter Alicia Vázquez y co-dirigida por la Mgter. Ana Vogliotti. Universidad Nacional de Río Cuarto.

El presente trabajo ubica su *objeto de estudio* en la Educación y Alfabetización de Jóvenes y Adultos. Así, el interés está centrado, en una primera instancia, en indagar algunos de sus problemáticas y desafíos más actuales. En segundo lugar, el trabajo se aboca al estudio de las perspectivas que sobre la alfabetización se ofrecen desde las teorías constructivista y crítica, cuyo tratamiento analítico constituye el núcleo central del escrito. La pregunta por su compatibilidad para configurar un marco referencial que las integre y el interrogante por su pertinencia para el campo específico de la alfabetización de jóvenes y adultos, están en la base de una producción destinada a enriquecer un espacio de discusión desde el cual pensar en renovadas maneras de interpretar el fenómeno de la alfabetización y diseñar prácticas educativas más inclusivas

Las intenciones de reducir las tasas de analfabetismo en el mundo no parecen estar cumpliéndose según la pretensión de organismos regionales e internacionales. Por su parte, la bibliografía consultada muestra que la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) no está logrando constituirse en un espacio en el que los mismos puedan aprender y culminar sus estudios con competencias suficientes para enfrentar las exigencias del mundo social y laboral, o bien para cumplimentar con aquellas requeridas en la continuación de estudios posteriores.

En el caso de nuestro país, uno de los mayores obstáculos refiere a las dificultades para mantener un encuentro sostenido y exitoso entre la escuela y los alumnos, de tal modo que puedan desarticularse los tradicionales problemas ligados al desgranamiento, la deserción y, en definitiva, al fracaso escolar. Las hipótesis explicativas respecto de este problema se modifican históricamente y, aunque en décadas anteriores se ponderan de modo especial las fallas del individuo y un escaso capital cultural de las familias, hoy resulta imposible mantener discursos que dejen de lado a la escuela como parte constitutiva del fracaso educativo. De este modo, la pregunta efectuada por la calidad de los procesos de alfabetización que la institución educativa está potenciando, o por el contrario negando, se constituye en una vía de estudio y análisis que se fortalece. Así, la búsqueda de perspectivas que ayuden a superar los problemas de analfabetismo compromete al estudio de renovadas miradas interpretativas.

En el marco de esta búsqueda, el estudio aquí presentado, recupera los planteos que ofrecen las teorías constructivista y crítica, en el caso de la primera, recurriendo a la teoría psicolingüística de Emilia Ferreiro y, para la segunda, apelando a los desarrollos de Paulo Freire. Importa detenerse en la manera en que cada enfoque define a la alfabetización y proyecta su realización.

De este modo, los *objetivos* del estudio son: 1) Caracterizar, sistematizar y analizar los planteos que acerca de la alfabetización se ofrecen desde las perspectivas crítica y constructivista de forma diferenciada, 2) Analizar la compatibilidad de las perspectivas teóricas mencionadas, a los fines de elaborar un marco referencial en torno a la alfabetización de adultos a partir de la consideración simultánea de ambas, y 3) Analizar la pertinencia y potencialidad de la configuración de dicho marco referencial en relación a las demandas más urgentes que plantea la alfabetización de jóvenes y adultos.

Entre los *antecedentes* del trabajo, se considera un interesante y exhaustivo análisis comparativo de las perspectivas constructivista y freireana en el que se llega a la conclusión que no existe incongruencia epistemológica entre ambas. A partir de ello, su autora (VOGLIOTTI, 2001) considera que es posible realizar aportes que integren tanto miradas más psicológicas como sociales y configurar marcos referenciales que sirvan para la revisión y recreación de las prácticas. Dicho trabajo sienta así un antecedente de naturaleza epistemológica puesto que establece una base dialéctica compartida entre las dos líneas teóricas mencionadas y habilita a indagar sobre las posibles contribuciones que pueden resultar de un estudio simultáneo de las perspectivas críticas y constructivistas², ahora al interior del campo de la alfabetización de jóvenes y adultos. Así, no sólo permite seguir pensando esta compatibilidad en el contexto de un nuevo estudio como el presente, sino que se vuelve a la vez un marco referencial metodológico –por cuanto constituye un trabajo teórico y comparativo- valioso para el tratamiento de las visiones sostenidas por cada una de las perspectivas y por supuesto para el análisis simultáneo de ambas.

Asimismo, cabe mencionar como antecedente la realización de un trabajo que tuvo como propósito conocer las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en dos instituciones de enseñanza básica de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba) destinada a jóvenes y adultos, en las que también interesó indagar sobre las expectativas y logros de los alumnos respecto de los aprendizajes involucrados en el dominio del lenguaje escrito (KOWSZYK, 2003). El contacto prácticamente diario con directivos, docentes y estudiantes, posibilitó conocer dichas escuelas “desde dentro”, desde la vida cotidiana de sus actores³. El

² Cabe aclarar que la autora considera la perspectiva constructivista tanto en su vertiente piagetiana como vigotskyana, de las cuales en este trabajo sólo se considera la primera, por constituirse en la referencia a partir de la cual se elabora la teoría psicolingüística de Ferreiro

³ Las conversaciones con los docentes refieren a problemas históricos de las escuelas de adultos, como los de deserción, desgranamiento y asistencia irregular a clase, así como otros aspectos más recientes tales como la marcada presencia de la población adolescente y las posibilidades de incorporar un currículo específico para la población adulta. Por su parte, los estudiantes dan cuenta de las razones por las cuales se vieron ante trayectorias educativas interrumpidas y las motivaciones por las cuales deciden volver a la escuela. El estudio recupera la valoración que poseen respecto del lenguaje escrito y los usos del mismo, así como también sus apreciaciones respecto de lo enseñado y lo aprendido en la escuela de adultos. Durante las clases observadas se registra el contenido desarrollado, el tipo de consignas orientadas a promover la lectura y la escritura, los textos que se

trabajo de campo permitió hacer una descripción de los procesos de alfabetización y de las prácticas vinculadas a la lectura y la escritura, asumiendo así una especial significación para el abordaje de la primera parte del presente estudio, cuyo propósito radica en dar cuenta de la realidad de la educación de adultos como punto de partida para establecer el marco socio-educativo en el que se desarrollan los procesos de alfabetización. A la caracterización de la problemática de estos últimos se aboca el apartado que a continuación se presenta.

2- Alfabetización de adultos: caracterización de la problemática

Si bien resulta ampliamente compartida la necesidad de ir desde una conceptualización histórica de la EDJA centrada en actividades tradicionales de alfabetización, educación primaria, secundaria y de formación para el mundo del trabajo, hacia otra que considere nuevas demandas ligadas a la educación permanente, en América Latina, dicho sector educativo se dirige primordialmente a personas mayores de 15 años que no han concluido la educación obligatoria. La población de destino está constituida, más que por sujetos pertenecientes a una franja de edad determinada, por jóvenes y adultos pobres que quedan rezagados de la educación desde los niveles iniciales.

La caracterización de un adulto que sigue concibiéndose como carente, con supuestas necesidades de aprender lo que no pudo lograr en una época establecida para ello, imprime a la EDJA un carácter marcadamente compensatorio que se aleja de los desafíos impuestos por la educación permanente. En estrecha relación con ello, se trata de un sector educativo que se presenta significativamente infantilizado, fruto de atribuciones que asocian al adulto con la figura de un alumno niño, vulnerable, con obstáculos para asumir cierta autonomía intelectual y demandante de contención afectiva (BRUSILOVSKY, 2006). Una mirada histórica a sus instituciones, permite advertir que presentan dificultades para distanciarse de los formatos organizacionales y curriculares de la escuela para niños y, sobre todo, para ofrecer contenidos con sentido para sus destinatarios.

En este contexto, todavía es generalizada la creencia de que las personas aprenden a leer y escribir cuando entran a la escuela en un proceso que termina cuando egresan (TORRES, 2006). El supuesto siempre ha sido que la alfabetización debe iniciarse en determinado momento del desarrollo de un niño que el sistema educativo se encargó de normativizar para la edad de 6-7 años. Pero la edad "normal" para aprender a leer y escribir, constituye una convención social basada en falsos supuestos que afirman que la sociedad asegura a todos los niños acceso a la escuela y garantiza con ella el derecho a aprender.

proponen leer y escribir, los propósitos con los que se lee y escribe y, finalmente, las intervenciones de los docentes.

Aún cuando las estimaciones señaladas respecto de la cantidad de años requeridos para lograr una alfabetización, consideren necesario entre 7 y 12 o más años de escolaridad (INFANTE, 2000, SIRVENT Y LLOSA, 1998), tradicionalmente se asocia a la alfabetización con un período de tiempo breve. Para el caso de los jóvenes y adultos, se trata de un tiempo acotado que suele traducirse en campañas o programas que pueden durar desde unos meses hasta unos tres o cuatro años en el mejor de los casos, algunos con equivalencia respecto al ciclo primario regular del país. Las inversiones en estas campañas suelen ser bajas, con personal voluntario y no especializado, pocas horas de dedicación efectiva y con dificultades para ubicarse dentro de planes de largo alcance. Estas se han visto enmarcadas en circunstancias políticas-ideológicas destacándose por su gran capacidad de movilización social, antes que por su efectividad en términos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Con algunas excepciones, no logran formar los lectores y escritores que se habían propuesto, sino sólo generar un cierto nivel de familiaridad y dominio del alfabeto.

Por su parte, lo que la escuela brinda resulta desfasado respecto de los nuevos requerimientos de la alfabetización debido a graves falencias en la tarea de alfabetizar que estarían generando problemas de "iletrismo" (FERREIRO, 1999), propio de personas que, aunque habiendo pasado por la escuela, no disponen de competencias básicas para desenvolverse en las actuales sociedades democráticas y letradas.

Encasillar los procesos de alfabetización exclusivamente en la escuela y aparejado a ello, a un período de la vida como la infancia, supone negar la relación entre alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. En el caso de la educación de adultos, dicha relación no es considerada cuando se piensa en la alfabetización como una oferta de educación no formal, remedial y dirigida a personas pobres que no han podido asistir a la escuela para niños.

Las perspectivas de alfabetización a considerar en este estudio, plantean a la misma en el marco de una política cultural que no sólo trasciende un modelo compensatorio, infantil, adherido a formatos escolares tradicionales, sino que además, va más allá de la escuela y se involucra con aprendizajes ligados a distintas etapas de la vida (FERREIRO, 1999; FREIRE, 1990).

El aprendizaje de determinadas prácticas de lectura y escritura se genera gracias a las oportunidades que las comunidades brindan para interactuar en situaciones discursivas. Existen otros contextos, además de la escuela, generadores de prácticas de lectura y escritura como el hogar, la comunidad, los centros de salud, la iglesia, el trabajo, la calle misma, cuya relevancia no ha sido considerada. Atender a estos contextos, conduce a repensar las responsabilidades y tareas del conjunto de los actores sociales y no sólo de quienes integran a las instituciones educativas, si bien es sabido que los grados de

responsabilidad no son homogéneos. Son las instituciones educativas las que tienen la obligación de conocer para hacer las mejores opciones, a ellas les compete involucrarse con los cambios conceptuales y a sus miembros especializarse en las disciplinas intelectuales que operan referenciando su hacer y sus decisiones, no sólo pedagógicas, sino también políticas. A propósito de ello, las teorías psicolingüística y freireana posibilitan revisar los procesos de alfabetización destinados a jóvenes y adultos al tiempo que brindan alternativas que renuevan su tratamiento.

3- Aspectos metodológicos

Los desarrollos correspondientes a las teorías constructivista y crítica, se sistematizan en un primer momento a partir de un tratamiento diferenciado. De forma detenida y metódica, se adoptan categorías de análisis similares y potenciadoras de un trabajo comparativo que se concretiza en una segunda parte. Dada la extensión del estudio, en esta ocasión, sólo se exponen algunas dimensiones del trabajo correspondiente a la segunda de las instancias mencionadas, en la que se pretende indagar la compatibilidad de las teorías a los fines de elaborar un marco referencial en torno a la alfabetización de adultos a partir de la consideración simultánea de ambas. Dicho abordaje no se propone borrar los alcances y límites de cada una de las teorías, ni tampoco elaborar una nueva o completar una con la otra, sino más bien identificar algunos puntos convergentes y compatibles teóricamente “que pudiera sintetizar aspectos provenientes del campo psicológico y del campo social que en la realidad educativa se presentan de manera integrada” (VOGLIOTTI, 2001:169).

La *naturaleza teórica del estudio*, se inscribe en el marco de aquellas preocupaciones que refieren a la EDJA como un ámbito rezagado de investigación, en el que resulta un hecho notable la dependencia de un conocimiento derivado de la práctica en relación al cual la teoría aparece subordinada. Este escaso desarrollo teórico constituye un problema debido a que el conjunto de prácticas que involucra la EDJA no resulta claramente delineado. Existen dificultades para compartir una cultura profesional común y son habituales las confusiones o distorsiones terminológicas y conceptuales provenientes de bases teóricas inadecuadas. Así, los debates suelen basarse en información errónea, obstaculizando el entendimiento por parte de los educadores de las situaciones en que se encuentran (COBEN, 2001).

El trabajo de elaboración teórica se basa en una metodología de índole *hermenéutico – interpretativa*, en la que se utilizan fuentes principalmente primarias. Dicho procedimiento trae aparejado un trabajo analítico basado en la comprensión y explicación. La explicación, entendida como validación argumentativa, es imprescindible para alcanzar objetividad en las interpretaciones y posibilita pasar de una interpretación superficial, aproximada e ingenua, a

otra profunda, detenida y crítica, pero es por medio de la comprensión que se produce una apropiación del mundo que el texto impone (SCHUSTER, 2001).

El propósito en este caso, radica en llegar a un trabajo interpretativo, tanto de las perspectivas teóricas consideradas, como de algunos de los requerimientos de la EDJA, en función de los cuales se analiza la pertinencia de aquéllas. En este sentido, se avanza en torno a la significatividad de las perspectivas analizadas a partir de una caracterización de la problemática que se origina en torno a la educación destinada a jóvenes y adultos que se encuentran en vías de alfabetización.

4- Acerca de los resultados del estudio: comparación entre las perspectivas constructivista y crítica

Tanto Emilia Ferreiro como Paulo Freire se destacan por un permanente compromiso con la alfabetización en Latinoamérica. Los autores interpretan el analfabetismo como una situación que surge de las injusticias sociales y que trasciende a los sujetos considerados individualmente. Ferreiro afirma que los problemas de analfabetismo se vinculan a una visión mecanicista de la alfabetización basada en una concepción errónea de la lengua escrita que deja de lado además las capacidades lingüísticas y cognitivas del sujeto. El centro de su teoría se basa en develar cómo dicho sujeto aprende. Por su parte, Freire se opone a una concepción llamada ingenua del analfabetismo que establece su origen en las incapacidades de los individuos ante los cuales la tarea se sintetiza en depositar sílabas y palabras que sólo redundan en una repetición mecánica por parte de los mismos. Desde una visión crítica, este fenómeno asume matices lingüísticos, pedagógicos y también políticos, puesto que aprender a decir la palabra implica pronunciar el mundo y, junto a ello, transformarlo.

Para el trabajo de comparación entre las teorías se han considerado las siguientes perspectivas de análisis: 1) antropológico-epistemológica, 2) sobre el lenguaje y, 3) pedagógico – didáctica, contemplando en cada caso puntos convergentes y disímiles. En esta presentación se alude sintéticamente a las primeras dos perspectivas de análisis, para pasar luego a una exposición más extensa, aunque de todos modos parcial, de la tercera. Los resultados de la comparación, posibilitan afirmar que existe convergencia en gran parte del desarrollo de las teorías, permitiendo configurar un marco epistemológico compatible y señalar una dirección compartida a nivel pedagógico e incluso ideológico. Las mayores diferencias giran en torno a las concepciones sobre el lenguaje escrito y a algunas intervenciones didácticas, fundamentalmente aquéllas destinadas al tratamiento de los textos.

En relación al *concepto de hombre y al sujeto de aprendizaje*, Ferreiro alude a una perspectiva epistemológico-psicológica, para describir a un sujeto fundamentalmente epistémico en torno al cual lo que interesa investigar es cómo construye el conocimiento vinculado al lenguaje escrito (FERREIRO Y TEBEROSKY, 1995). Por su parte, Freire alude al hombre desde una visión antropológico-política, pretendiendo dar cuenta de cómo las personas, condicionadas histórica y socialmente, alcanzan diversos niveles de concienciación (FREIRE, 1998a, 1998b). Ambas perspectivas reconocen que el hombre: 1) Construye sus conocimientos en interacción con el mundo, 2) Está en desarrollo, es inacabado y 3) Se transforma a sí mismo y transforma el mundo que lo rodea.

En cuanto a las *bases epistemológicas del aprendizaje*, las perspectivas coinciden en plantear el aprendizaje en una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, en la que el segundo se presenta como una resistencia al primero que lo conflictúa o problematiza. Los sujetos, partiendo de sus saberes y representaciones propias (significaciones atribuidas a los objetos de manera individual y compartida), operan desde sus niveles cognitivos y niveles de conciencia a los fines de apropiarse de los objetos de conocimientos a través de sus esquemas de asimilación -en términos piagetianos- (FERREIRO Y TEBEROSKY, 1995), o a través de la codificación y decodificación de la realidad -en el marco del pensamiento freireano- (FREIRE, 1990). En el constructivismo, el aprendizaje conduce a un proceso de conceptualización y en Freire a un proceso de concienciación; ambos implican instancias superadoras que exigen niveles de abstracción cada vez mayores, conduciendo a los sujetos a un conocimiento que se vuelve progresivamente más objetivo y crítico de la realidad.

Para referirse a *los conceptos de lectura y escritura*, las perspectivas analizadas se basan en enfoques disímiles, psicolingüístico en un caso y filosófico-político en otro, pero convergen en priorizar la construcción de significados por parte de los sujetos por sobre una decodificación vacía de sentido y desligada de los contextos de vida. La participación en la cultura letrada y la denominación de la realidad a través del lenguaje, constituyen la vía por la cual es posible conceptualizar el mundo y alcanzar una visión crítica del mismo. Para ello, los aportes ofrecidos desde la consideración simultánea de ambas perspectivas, contribuyen a desmitificar falsas concepciones sobre el lenguaje y se orientan a habilitar a los sujetos para denominar el mundo e incidir en él. Además, tanto Ferreiro como Freire se pronuncian sobre las políticas lingüísticas que priorizan una lengua o dialecto en detrimento de otro y abogan por una síntesis cultural que recupere la lengua materna en los procesos de alfabetización, al tiempo que posibilite una apertura hacia las formas de habla y /o lenguas estandarizadas (FERREIRO, 2001; FERREIRO Y TEBEROSKY, 1995; FREIRE Y MACEDO, 1989).

4.1- Hacia la configuración de un enfoque pedagógico – didáctico⁴ integrado

Las críticas formuladas desde ambas perspectivas respecto de las concepciones que subyacen a la educación tradicional presentan una compatibilidad significativa. Un docente puramente trasmisor y poseedor absoluto del conocimiento, un alumno espectador y un objeto de estudio ajeno de las realidades de los educandos, sólo pueden ratificar y contribuir a conservar viejas concepciones tanto sobre la alfabetización, como sobre aquellos considerados analfabetos (FERREIRO, 2001; FREIRE, 1998a, 1998b).

Para Freire los contenidos alejados de la vida de las personas aumentan fácilmente sus temores. En esta misma línea, Ferreiro (1993) señala la gran inhibición que jóvenes y adultos mal alfabetizados manifiestan respecto de la lengua escrita. Tanto por temor a cometer errores ortográficos como por miedo a no poder expresar por escrito lo que piensan o dicen, se genera una actitud evasiva que termina en un grado de inhibición importante. Esta actitud se vincula con la idea de lengua escrita transmitida, en términos de un objeto inmodificable, con un status aparentemente inalcanzable para algunos, sobre todo en las versiones más académicas de la enseñanza de la lectura criticadas por Freire.

En coherencia con lo anterior, se señalan las debilidades que exponen las cartillas y manuales utilizados en las campañas de alfabetización destinada a los adultos (FERREIRO, 1993; FREIRE, 1990). Si bien Freire efectúa su análisis ideológico, mientras que Ferreiro prioriza el punto de vista lingüístico, ambos afirman que el contenido de las cartillas: 1) no considera las experiencias lingüísticas de los sujetos: las palabras u oraciones identificadas son resultado de una selección arbitraria que se aleja del mundo de los educandos y no contemplan las variantes dialectales y de registro 2) plantea frases, preguntas y respuestas absurda que los adultos se ven obligados a aprender y memorizar y que suelen hallarse en el marco de un contexto lingüístico infantilizado o paternalista 3) se aleja notoriamente de los objetivos que persigue la alfabetización: para Ferreiro, no contribuyen al acercamiento de la cultura escrita, dado que la versión de lenguaje que se presenta asume una versión

⁴ Al comenzar este apartado, conviene aclarar que inicialmente la intencionalidad de la obra de Ferreiro no tiene una relación directa con la pedagogía. No obstante, la preocupación por la escritura, un objeto de conocimiento de orden cultural que es definido desde la educación fundamentalmente como objeto escolar, posee inevitables incidencias en las formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito y, por tanto, impacta en el campo pedagógico, al interior del cual se desencadena un importante movimiento intelectual ligado a brindar orientaciones didácticas y a generar experiencias educativas alternativas a las tradicionales. Por otro lado, y en relación al pensamiento freireano, cabe señalar que la palabra “didáctica” no es un término que Freire utilice, sin embargo su incorporación parece conveniente, no sólo a los fines de la comparación de las perspectivas, sino también porque es posible decir que el tratamiento que el autor realiza en torno al abordaje del contenido y el método para abordar el lenguaje escrito, remite a un planteo eminentemente didáctico.

caricaturesca distante del lenguaje ligado a situaciones de la vida que requieren leer y escribir. Para Freire, las cartillas ofrecen una ideología acomodaticia que opera como medio de domesticación, obstaculizando una educación problematizadora y crítica propicia para la emancipación.

Al respecto, y en relación específicamente a los textos utilizados en los procesos de alfabetización, cabe decir que estudios realizados en escuelas de nivel primario (KOWSZYK, 2003) y centros de alfabetización de educación no formal (VILTE, 2007) de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, permiten observar con frecuencia que lo que se lee, como lo que se propone escribir, se restringe a palabras, oraciones y textos escolarizados creados con el propósito de aprender a leer y a escribir. Las características ofrecidas por dichos textos constituyen uno de los dispositivos por los que se constataría que la educación de jóvenes y adultos posee aún resabios de una educación infantil y paternalista, desplegada a partir de concepciones tradicionales de alfabetización.

4.1.1. Similitudes y diferencias en el plano didáctico.

Al profundizar en la perspectiva didáctica, se destacan diferencias en la manera en cómo se pretende acercar el educando al aprendizaje de la lengua escrita. Estas diferencias no obturan sin embargo un trabajo comparativo que, en todo caso, se direcciona a destacar la heterogeneidad o aspectos contrapuestos entre las teorías. Dichos aspectos se muestran a continuación en relación a los siguientes puntos:

1) *Respecto de la unidad lingüística de análisis priorizada:* desde el constructivismo, es contundente la revalorización de un abordaje de la escritura y la lectura a través de textos completos de circulación social, por cuanto expone a los sujetos a diferentes tipos de escritos en soportes gráficos variados; única posibilidad para que la cultura escrita entre a la escuela y el alumno se encuentre con una versión real de la escritura, definida funcionalmente de acuerdo a los usos sociales de un momento en particular. No se descarta el trabajo con la palabra siempre que pueda atribuirse un sentido a su uso (FERREIRO, 1993).

Contrariamente, Freire propone que el aprendizaje de la escritura y de la lectura se efectúe a través de palabras y sílabas, más concretamente, del mecanismo de la formación vocabular que consiste en un trabajo de combinaciones fonémicas. Ahora bien, la selección de estas palabras no es arbitraria, sino que emergen en un espacio de diálogo con los educandos, de lo que se denomina su universo vocabular (FREIRE, 1998b). De este modo, las palabras presentan tres características: 1- son propias del lenguaje cotidiano de los alfabetizandos, 2- se inscriben en un contexto semántico significativo; existe un vínculo de la

palabra con la realidad situacional de los educandos y 3- dicho contexto es codificado por medio de una representación gráfica (foto, dibujo) que permite objetivar la situación existencial. Palabra y dibujo se perciben al comienzo de forma simultánea, hasta tanto la primera se separa del segundo para abordarse independientemente. Finalmente, si bien se prioriza el mecanismo de construcción vocabular centrado en la palabra y la sílaba, no se descarta, como se verá, que también desde el inicio de la alfabetización los educandos produzcan textos completos.

2) Respecto del trabajo realizado con los textos, las palabras y las sílabas: en coherencia con lo dicho, la didáctica constructivista acentúa la importancia del trabajo con textos completos y sugiere una serie de propuestas de las cuales se mencionan aquí algunas: 1- relectura de textos en situaciones que impliquen asumir diversas posiciones enunciativas, 2 - reescritura de textos leídos por el docente o el educando mismo y 3- revisión del texto, realizado por el docente, los pares, o el mismo autor, con el objeto de mejorar el escrito teniendo en cuenta diversos aspectos del texto y procedimientos de revisión (FERREIRO, 1999).

El método freireano por su parte, prevé diversos momentos en el abordaje de la palabra. Luego del debate de una situación que se objetiva como problema en la que la palabra está inserta, se comienza a trabajar con la misma de la siguiente manera (FREIRE, 1998b): 1- la palabra se separa en sílabas, 2- se forman familias fonémicas que componen la palabra (ta-te-ti; ja- je, etc); estas familias se estudian aisladamente, luego en conjunto y por último se reconocen las vocales, 3- la síntesis que realizan con las sílabas (se efectúa una lectura horizontal y vertical de las familias fonémicas) les permite comprender el mecanismo de la formación vocabular: los educandos entienden que a partir de una sílaba son posibles otras combinaciones posibles 4- los ejercicios orales de lectura les permiten ir creando nuevas palabras considerando la combinación de diversas sílabas, 5- la escritura, que es siempre posterior a los ejercicios orales, implica que los educandos formen todas las combinaciones que puedan con los fonemas conocidos, a través de lo cual los educandos descubren sus propias palabras al tiempo que amplían su vocabulario con otras nuevas.

3) Respecto de la producción escrita: siguiendo los lineamientos elaborados por Ferreiro, se insiste en la importancia que los educandos efectúen producciones escritas desde el comienzo de la alfabetización de acuerdo a sus niveles de conceptualización; dichas escrituras podrán ser letras, frases o textos completos. Se sostiene que aunque no haya escritura convencional, las leyes del sistema escrito y sus funciones son comprendidas a medida que se lee y escribe.

Freire propone la escritura de palabras y sílabas, sin postergar como se anticipara, la producción de textos efectuada por parte de actores cercanos a la comunidad o por los propios educandos. Sugiere la producción de antologías de textos desde los inicios de la alfabetización para que con posterioridad, los educandos se animen a formar una pequeña biblioteca popular constituida por sus propios textos.

4) *Respecto de las condiciones de producción escrita y de lectura:* la perspectiva constructivista propone que la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito se desarrolle en el marco de situaciones verosímiles, es decir, en instancias que adquieran la mayor similitud posible respecto de las prácticas de lectura y escritura que existen en la vida cotidiana. El propósito es restituir a la lengua escrita su carácter social y permitir a los sujetos que descubran su funcionalidad al tiempo que construir los aspectos estructurales del lenguaje. Se pretende acortar distancias entre el medio escolar y el social, obligando de algún modo a que los sujetos asuman diferentes posiciones frente al texto, de tal forma que se propongan objetivos diversos, identifiquen potenciales lectores, respeten las restricciones propias de cada tipo de texto, comprendan los posibles usos de los mismos y se involucren en procesos cognitivos orientados a planificar, textualizar y revisar los escritos (FERREIRO, 1999).

Por su parte, la perspectiva freireana, inicia su propuesta didáctica situándola en un espacio diferente al escolar como son los círculos de cultura. Es allí donde se escriben las palabras, las sílabas y los textos. Se trata de un lugar alternativo a la escuela –y a su vez modelo para ella- en el que las condiciones de producción están marcadas por una situación dialógica. En ella, asumen el papel de lectores y escritores el coordinador del grupo, los alfabetizandos e incluso los demás grupos que se sitúan en otros círculos de cultura y con los cuales se promueve un intercambio. El propósito fundamental es el de debatir colectivamente sobre las situaciones que abordan los textos (y en las que se inscriben las palabras); son los problemas de los alfabetizandos los que constituyen las condiciones en las que se desenvuelven los actos de lectura y escritura; así, el lenguaje es mediador entre el contexto teórico en los que se desenvuelven dichas prácticas y el contexto concreto, es decir, el contexto de los hechos sobre los cuales se tematiza. También se remite a la revisión y relectura de textos orientada a introducir cambios por parte de su autor, si bien no ofrece detalles para ello (FREIRE, 1998b).

5) *Respecto de los textos que se sugieren leer:* desde la perspectiva constructivista, se insiste en que las lecturas se realicen en torno a textos reales de circulación social. Reducir la lectura sólo a los textos que los niños producen o preparar materiales de lectura *ad hoc*, semejantes a las escrituras infantiles con fines de hacer más sencillos los textos, estaría obturando un aprendizaje ligado al abordaje de textos en toda su complejidad.

La propuesta freireana prioriza la lectura de los textos producidos por los mismos educandos, aunque no sólo por ellos, sino también por los docentes y especialistas; todos ellos escriben tematizando las situaciones existenciales de los alumnos. No obstante, también refiere a la relevancia de la lectura de una diversidad de textos en tanto que la dimensión científica de los mismos resulta central para la concienciación de los educandos.

6) *Respecto del contenido en torno al cual se lee y escribe:* desde la perspectiva constructivista los contenidos están constituidos por los saberes culturales que adoptan en el contexto escolar una organización curricular. Los textos de circulación social que se leen, aunque no sean didácticos, pueden usarse didácticamente. No se lee y escribe para aprender a leer y a escribir sino para aprender acerca de los temas que se estudian.

En el pensamiento freireano, el contenido emerge de la investigación del denominado “universo temático”, que surge de la indagación que se efectúa sobre el pensamiento de los educandos en relación a su realidad. Los temas abordados se denominan generadores, puesto que involucran en su interior otros temas que pueden ser desprendidos. La escritura y la lectura resultan fundamentales para la objetivación o problematización de los mismos, a partir de lo cual surgen una serie de desafíos orientados a la superación de las situaciones no deseadas. Así, el conocimiento que se genera es pensamiento y acción, puesto que no sólo demanda reflexión sino también tareas que permitan enfrentar a las situaciones límites.

7) *Respecto del trabajo colectivo entre pares:* si bien el aprendizaje es individual, desde la perspectiva constructivista se considera que la posibilidad de los niños de llegar a ser letrados, depende en buena parte del grupo social en el que establece sus vínculos. La socialización de los saberes y la construcción conjunta de conocimientos favorece el desarrollo cognitivo de los sujetos debido a que los obliga a tener en cuenta las acciones y posiciones de los compañeros, a coordinarlas con las propias y a reorganizarlas grupal e individualmente en pos de un camino superador del conflicto.

En la perspectiva freireana el trabajo colectivo es fundamental puesto que la intersubjetividad está a la base de la constitución del conocimiento. En una actitud dialógica lo que importa es compartir las visiones del mundo que tienen los sujetos cognoscentes, educador y educandos, los diversos niveles de percepción sobre el mundo y la conciencia que los sujetos tienen de ella. La situación problemática es el marco en el que esta actividad interactiva se desenvuelve y lleva a los sujetos a plantearse desafíos de superación (FREIRE, 1998a, 1998b).

La interacción grupal constituye uno de los aspectos mayormente compartidos entre la perspectiva constructivista y la freireana, explicada en base a una concepción dialéctica acerca del conocimiento como proceso individual y social que tiene como uno de sus

principios el de la contradicción, por el cual la transformación de los sujetos sucede gracias a la presencia de fuerzas opuestas y contradictorias. De este modo, en la teoría de Piaget se identifican una serie de pares opuestos que se sintetizan en la equilibración, mientras que en el pensamiento freireano estas fuerzas opuestas encuentran una instancia de superación y convergencia en la concientización y la liberación (VOGLIOTTI, 2001). Ambas perspectivas proyectan en la interacción con los otros, una instancia superadora por la cual se logran conceptualizaciones más objetivas y críticas hacia la realidad, cuya toma de conciencia permite un crecimiento cognitivo y social.

8) *Respecto de las modalidades de intervención docente*: las tareas atribuidas a los docentes desde ambas perspectivas lo posicionan en un rol que resulta claramente compatible. Así los maestros: 1) plantean situaciones problemáticas: las dos teorías dan cuenta de un proceso que se inicia con las experiencias previas de los sujetos y promoviendo situaciones de conflicto o problematizadoras que generan un desequilibrio o cierta desestructuración, dado que el objeto cognoscible ofrece una resistencia. Se genera así una contradicción entre los esquemas del sujeto, entre una situación de equilibrio y desequilibrio, entre un conocimiento ingenuo y otro crítico, que, en un juego de opuestos se orientan hacia instancias de superación. Dichas instancias en la perspectiva constructivista se sintetiza en la equilibración y en la freireana en la superación de las relaciones de dependencia (VOGLIOTTI, 2001), 2) brindan ayuda pedagógica: para ambas perspectivas, el diálogo, la escucha y las intervenciones oportunas a modo de preguntas, señalamientos y explicitaciones, constituyen las modalidades por las que los docentes regulan la participación para que las discusiones se orienten hacia un conocimiento cada vez más objetivo y crítico, 3) contribuyen en la definición de los conocimientos considerados social y científicamente válidos: los saberes de los educandos se visualizan a través de un trabajo de sistematización, en orden a lograr una visión menos fragmentada de la realidad, más científica y rigurosa, a través de la incorporación de la ciencia (FERREIRO, 1993; LERNER, 1997; FREIRE, 2006).

Finalmente, el trabajo analítico efectuado identifica semejanzas que permiten configurar un marco epistemológico y pedagógico compatible. No obstante, es claro que los criterios desde los cuales se arriba a desarrollos convergentes resultan diversos, psicológicos y psicopedagógicos en un caso y socio-históricos, políticos y pedagógicos en otro. Del análisis comparativo es posible señalar que ambas perspectivas formulan críticas similares hacia la educación tradicional, generando al mismo tiempo un conjunto de renovadas conceptualizaciones que señalan una dirección pedagógica e ideológica compartida. Si bien se proyectan modalidades de intervención didáctica también semejantes, varía notablemente el modo en cómo se plantea el tratamiento de los textos, el aprendizaje de la

lectura y la escritura, aún cuando ambas perspectivas aboguen igualmente por la inclusión de una variedad de textos para leer y escribir.

5- Aportes de la investigación a la toma de decisiones

Del estudio efectuado, es posible identificar aportes valiosos para una toma de decisiones basada en un posicionamiento argumentado, tanto teórico como metodológico. Dichos aportes, involucran a diferentes actores: instituciones, educadores, estudiantes, investigadores y responsables de políticas educativas de la EDJA, e implican una serie de desafíos y opciones posibles de pensarse alrededor de distintas problemáticas:

1- Las condiciones de educabilidad de los centros educativos: ante un circuito educativo con importantes dificultades para ofrecer una educación con sentido para sus destinatarios que los convoque a una mayor permanencia en las instituciones, los autores considerados ofrecen precisiones respecto de cómo piensan los centros educativos. Estos centros incluyen:

- La conformación de nuevos formatos escolares (seminarios, foros, mesas redondas, y otras modalidades de organización alternativa) cuyo criterio de organización esté constituido por nudos o situaciones problemáticas en torno a los cuales las prácticas de lectura y escritura asuman su sentido.
- La institucionalización al interior de los centros de bibliotecas ricas en cantidad y calidad de textos diversos.
- Una apertura hacia la vinculación de la escuela con diferentes sectores de la sociedad (ONGs, universidades, diversos grupos de la sociedad civil) y diversos espacios culturales (museos, cines, bibliotecas, centros artísticos y políticos, etc.).

Es necesario que al interior de la escuela, las prácticas pedagógicas se configuren en base a estilos democráticos que se articulen con prácticas sociales más justas. Las formas de vincularse, las experiencias vividas en la escuela, inciden en la constitución de las subjetividades, disponiendo a los sujetos hacia prácticas más o menos autónomas o sumisas.

2- La configuración de trayectorias escolares y sociales más autónomas e inclusivas: las prácticas asistencialistas y compensatorias que aparecen con frecuencia en la EDJA, niega a los sujetos su derecho a conocer las condiciones existenciales en las que habitan. Por el contrario, las bases antropológicas y psicológicas de las teorías abordadas plantean un sujeto con capacidades de transformarse y transformar el mundo. En tal sentido, ambas perspectivas convergen en contribuir a remover los prejuicios instalados acerca de la

sospecha sobre la educabilidad de los jóvenes y adultos destinatarios de la EDJA. Las intervenciones educativas sugeridas atienden a las notas distintivas de dicho sujeto, buscando una mayor autoestima y desarrollo cognitivo. Así, estos planteos abogan por:

- La desinhibición y pérdida del miedo en relación al uso de la escritura, a través de la participación en prácticas de lectura y escritura desde el inicio de la alfabetización y el respecto por diversas formas de habla, variedades dialectales y lenguas nativas.
- El reconocimiento de la voz y el lenguaje–pensamiento de los educandos como punto de inicio a partir del cual incorporar la ciencia en los procesos de alfabetización como medio ineludible para la concienciación y la conceptualización del mundo.
- El reconocimiento de los saberes y representaciones previas relativas al sistema de escritura, en íntima relación con un acercamiento a los contextos de vida y prácticas culturales de los jóvenes y adultos.

Las prácticas educativas así planteadas, se proponen que el conocimiento les permita a los sujetos situarse con mayor autonomía y protagonismo ante la configuración de sus propias trayectorias educativas y sociales.

3- La construcción de una problemática pedagógico–didáctica: el marco referencial desarrollado provee de criterios que pueden enriquecer los procesos de discusión y direccionar las decisiones ante diversas opciones en relación a los siguientes aspectos:

- La selección y el abordaje de los textos: ambas perspectivas ofrecen criterios que orientan la selección de textos. La inclusión de una diversidad de textos resulta imprescindible para acceder a la cultura escrita y a una formación crítica.
- El contenido de lo que se propone leer y escribir: nunca debe alejarse de las realidades de los estudiantes; lo que importa es priorizar la construcción de los significados y evitar meras repeticiones mecánicas.
- Las estrategias de enseñanza: debe atenderse a los conocimientos previos y a las visiones sobre la realidad que tienen los educandos para plantear desde allí situaciones problemática. La ayuda pedagógica debe basarse en una escucha profunda y en una mirada interpretativa del pensamiento de los educandos. Los criterios ofrecidos desde las perspectivas indican modalidades que contribuyen a clarificar el rol y las actuaciones docentes.
- El trabajo colectivo: el desarrollo cognitivo y una mirada de la realidad más crítica se potencia a través de la socialización de saberes y la construcción o producción intersubjetiva de los mismos. Las perspectivas identifican criterios, condiciones para el trabajo entre pares y modalidades de interacciones más deseables.

Las teorías constructivista y freireana contribuyen además a precisar la naturaleza de los saberes específicos requeridos en la enseñanza del lenguaje escrito, al tiempo que ofrecen una perspectiva pedagógica más amplia, brindando un marco referencial relevante para pensar la formación docente ligada estrechamente a la práctica.

4- *La construcción de problemáticas a investigar*: el presente trabajo habilita a profundizar en algunas líneas de investigación que contribuyan a consolidar el desarrollo del campo de la educación y alfabetización de jóvenes y adultos. Estas investigaciones pueden ser:

- De naturaleza psicolingüística y antropológica: orientadas a conocer el pensamiento y las prácticas socio-culturales de jóvenes y adultos.
- De naturaleza pedagógico-didácticas: la identificación de los problemas de enseñanza con que se encuentran los educadores de la EDJA puede dar lugar a un conjunto de temáticas de investigación que se articulen en torno a la construcción de una didáctica específica.
- De naturaleza epistemológica: que profundicen el estudio de la compatibilidad de las perspectivas estudiadas, tanto desde desarrollos teóricos como desde su relación con innovaciones en centros educativos que estuvieran dispuestos a incorporar en sus prácticas alfabetizadoras un marco referencial integrado.

En relación con esto último, conviene preguntarse sobre la validación de las construcciones teóricas relativas a la compatibilidad e integración de las teorías. Dicha validación debiera ser de naturaleza argumentativa –sobre la cual se ha avanzado en este trabajo–, al tiempo que completarse a través de una validación empírica y práctica; es desde ésta última que la teoría puede redireccionarse y alcanzar nuevos significados. El criterio de validación será relativo al logro de los objetivos planteados; se tendrá que analizar si la consideración simultánea e integrada de las perspectivas contribuye a una mayor democratización de los conocimientos y por ello mismo a una mejor inclusión social y educativa de jóvenes y adultos.

Tanto Freire como Ferreiro, coherentes con su compromiso por la alfabetización, abogan por una escuela que tenga cabida para todos. Desde la perspectiva constructivista, quienes no asistan a ella reducirán sus posibilidades de desarrollo cognitivo, dado que dicha institución se orienta al desarrollo afectivo e intelectual de la personalidad, facilitado por la construcción de conocimientos científicos. El pensamiento freireano otorga a la escuela la posibilidad de aportar en la generación de proyectos colectivos de cambio, a través de un proceso de desmitificación de la realidad y una toma de conciencia en la que la ciencia asume un lugar central (VOGLIOTTI, 2001). Quienes no concurren a la escuela restarán posibilidades desde

donde encontrarse dialógicamente con los otros y asumir los desafíos de la historia a través de una conciencia colectiva y, por ello, más viable en cuanto a su potencial transformador.

Finalmente, las voces de los diferentes actores involucrados en la EDJA encuentran en la pedagogía dialógica un modo de reconocimiento del otro, con quién lograr nuevas legitimaciones y ejercer la práctica democrática de refundar ciertos consensos (SGRÓ, 2005).

Ante las diversas situaciones de exclusión que se dan en la EDJA, como la falta de condiciones para la formación y práctica docente o bien, la sospecha sobre las capacidades de los educandos, se vuelve necesario insistir sobre la necesaria participación de todos en la gestión de proyectos educativos y culturales. Todas las personas poseen saberes culturales, sociales y políticos igualmente válidos, aunque la experiencia personal y colectiva haga que esos saberes sean diferentes. El diálogo intersubjetivo permite compartir conocimientos, alcanzar una objetividad mayor, discutir sobre las actuales exigencias de alfabetización y legitimar los contenidos y saberes que otorgarán un sentido a la educación. En la definición intersubjetiva de la realidad, antes que la posición ocupada por los agentes, se considera la validez de los argumentos expuestos, la escucha y aceptación de los argumentos de los demás (FLECHA, 2004). En este sentido, resulta valioso considerar las perspectivas desarrolladas sobre la alfabetización como medio para enriquecer los criterios desde los cuales dialogar y generar una apertura hacia el intercambio.

El diálogo permite avanzar hacia nuevos consensos al interior de cada una de las instituciones, pero también en el contexto de las comunidades educativas más amplias, regionales e internacionales, en las que investigadores y diseñadores de políticas educativas se reúnen para legitimar determinadas condiciones ideológicas, sociales y educativas, en el marco de las cuales se despliegan nada menos que las trayectorias educativas y sociales de los individuos y de las instituciones educativas por las que transitan.

6- Referencias bibliográficas

BRUSILOVSKY, Silvia *Educación escolar de adultos Una identidad en construcción*. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires, 2006.

COBEN, Diana *Gramsci y Freire, héroes radicales. Políticas en educación de adultos*. Miño y Dávila Editores. Madrid, 2001.

FERREIRO, Emilia *Alfabetización, teoría y práctica*. Siglo XXI. México, 2001.

FERREIRO, Emilia *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica. México, 1999.

FERREIRO, Emilia *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Instituto Frónesis. Quito, Ecuador, 1993.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. Buenos Aires, 1995.

FLECHA, Ramón. "La pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas". En *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. N° 50. 2004 (p.p. 27-43). Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo=busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=113468. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2007

FREIRE, Paulo *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México, 1998a.

FREIRE, Paulo *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XX. México, 1998b.

FREIRE, Paulo *La naturaleza política de la educación*. Paidós. España, 1990.

FREIRE, Paulo *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2006.

FREIRE, Paulo y MACEDO, Donald. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós. Barcelona, 1989.

INFANTE, Isabel *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. UNESCO-Santiago. Chile, 2000. Recuperado el 5 de mayo de 2007 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>

KOWSZYK, Daniela *La alfabetización de adultos: un estudio sobre la enseñanza de la lengua escrita*. Informe de avance de tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. 2003.

LERNER, Delia "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En José Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira y Delia. Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* Paidós. México, 1997.

SCHUSTER, Federico 2001 *Filosofía y método de las ciencias sociales*. Carpeta de trabajo. Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Virtual de Quilmes. Buenos Aires, 2001.

SGRO, Margarita "La 'pedagogía dialógica' como condición de la teoría crítica de la educación". En *Contextos de educación*. Años V y VI. N° 5 y 6. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 2005 (p.p. 69-79)

SIRVENT, Teresa y LLOSA, Sandra "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva". En *Revista del Instituto de Investigaciones en*

Ciencias de la Educación –IICE- Año VII. N° 12. UBA. Miño y Dávila. Buenos Aires. 1998. (p.p 77-93).

TORRES, Rosa “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida” En *Revista Interamericana de educación de adultos* Año 28. N° 1. Nueva época. Biblioteca digital CREFAL. México, 2006. Disponible en http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2006/pdf/mirador.pdf. Fecha de consulta: 16 de marzo de 2007

VILTE, Alejandra *Alfabetizando adultos en un contexto comunitario. Un análisis cualitativo desde un enfoque psicopedagógico*. Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía no publicada, Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, Córdoba, Argentina, 2007.

VOGLIOTTI, Ana *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿Es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivistas y críticas?* Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, 2001.

