



# REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 2  
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, [www.omniscens.com](http://www.omniscens.com)

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2  
abril-junio 2026

Publicación trimestral  
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com), Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio**

**DOI: <https://doi.org/10.71112/paz52f95>**

**DE LA ESTANDARIZACIÓN A LA EMANCIPACIÓN: REPENSANDO LA  
ALFABETIZACIÓN INICIAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA**

**FROM STANDARDIZATION TO EMANCIPATION: RETHINKING INITIAL LITERACY  
FROM A SOCIO-HISTORICAL PERSPECTIVE**

**Camila Donato Pizarro**

**Francisco Gárate Vergara**

**Chile**

## De la estandarización a la emancipación: Repensando la alfabetización inicial desde una perspectiva sociohistórica

### From standardization to emancipation: rethinking initial literacy from a socio-historical perspective

Camila Donato Pizarro<sup>a</sup>

[camiladonatop@gmail.com](mailto:camiladonatop@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0003-0089-5000>

Francisco Gárate Vergara<sup>a,\*</sup>

[fjaratevergara@gmail.com](mailto:fjaratevergara@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4295-8255>

\*Autor de correspondencia: [fjaratevergara@gmail.com](mailto:fjaratevergara@gmail.com), <sup>a</sup>Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

## RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la alfabetización inicial en Chile, evidenciando la profunda contradicción entre su reconocimiento como un derecho social fundamental y su aplicación bajo lógicas neoliberales y tecnocráticas. En lugar de entenderse como una práctica cultural situada, la enseñanza de la lectura y escritura se ha fragmentado en micro habilidades mecánicas centradas en la decodificación, lo que contribuye al alarmante fenómeno del analfabetismo funcional. Asimismo, se cuestiona la escolarización temprana en la educación parvularia, donde la presión por alcanzar resultados estandarizados desplaza las experiencias lúdicas y significativas de la niñez. Frente a este escenario, resulta urgente abandonar el paradigma positivista enfocado en la eficiencia para adoptar una perspectiva sociohistórica. Al devolverle su carácter dialógico e histórico, la alfabetización recupera su potencial genuino: formar sujetos críticos capaces de comprender y transformar su propia realidad.

**Palabras clave:** Alfabetización; Analfabetismo funcional; Derecho a la educación; Educación de la primera infancia; políticas educativas.

## **ABSTRACT**

This article reflects on early literacy in Chile, highlighting the profound contradiction between its recognition as a fundamental social right and its implementation under neoliberal and technocratic logics. Rather than being understood as a situated cultural practice, the teaching of reading and writing has been fragmented into mechanical micro-skills focused on decoding, contributing to the alarming phenomenon of functional illiteracy. Furthermore, the text questions the premature schooling in early childhood education, where the pressure to achieve standardized results displaces meaningful and playful childhood experiences. In light of this scenario, it is urgent to shift from a positivist paradigm focused on efficiency toward a socio-historical perspective. By reclaiming its dialogical and historical character, literacy recovers its genuine potential: forming critical subjects capable of understanding and transforming their own reality.

**Keywords:** Early literacy; Functional illiteracy; Right to education; Early childhood education; Educational policies.

Recibido: 14 abril 2026 | Aceptado: 29 abril 2026 | Publicado: 30 abril 2026

## **INTRODUCCIÓN**

La alfabetización se reconoce a nivel mundial como un derecho fundamental y basal para ejercer plenamente la ciudadanía plena. Sin embargo, a pesar de los avances que se han logrado en el acceso a la lectura y la escritura durante el último tiempo siguen existiendo brechas que generan desigualdades importantes que dejan ver los límites de las políticas educativas actuales.

En este escenario, este trabajo aborda la alfabetización, especialmente en sus primeras etapas, no solo como un proceso pedagógico, sino también como un fenómeno social, político y ligado a cómo se construye el conocimiento. Se entiende que está atravesada por relaciones de poder, modelos de desarrollo y distintas formas de producir saber.

A partir del caso chileno, el escrito analiza la tensión entre su reconocimiento como un derecho y la manera en que se implementa en la práctica pedagógica, muchas veces bajo enfoques tecnocráticos y neoliberales que la reducen a habilidades que se pueden medir y generar ranking. Así, este trabajo busca aportar a la comprensión de los problemas sociales vinculados a la ciencia y la tecnología en el ámbito educativo, poniendo en duda las bases desde las cuales se produce, se evalúa y se interviene la alfabetización inicial.

## **DESARROLLO**

La alfabetización como derecho está reconocida por la UNESCO desde la década de los '60; particularmente, desde 1967 se declara el 8 de septiembre como el Día Internacional de la Alfabetización (UNESCO, 2025). La celebración del año 2025 estuvo centrada, en que los Estados miembros renovarían su compromiso con la elaboración de políticas públicas orientadas a garantizar este derecho y ampliarlo hacia la alfabetización digital. Sin embargo, a pesar de que la importancia de esta última se encuentra ampliamente reconocida, existe un aspecto que no puede obviarse: aún hay un número significativo de personas en el mundo sin acceso a la lectura.

Si bien diversas iniciativas del siglo pasado, como las impulsadas en Brasil por Paulo Freire, en Cuba durante los primeros años de la revolución y en Chile durante el gobierno de Salvador Allende; contribuyeron a disminuir los altos índices de analfabetismo en la región, los datos actuales evidencian la magnitud del desafío.

El organismo de cooperación, antes citado, señaló que para el año 1995 la región tenía 43 millones de personas adultas analfabetas (UNESCO, 1995). No obstante, esta cifra ya representaba una disminución respecto de décadas anteriores, producto de diversas políticas estatales y de iniciativas impulsadas desde el mundo popular. Aunque en el presente siglo las cifras de iletrados han descendido en comparación con el siglo pasado, ha emergido una nueva problemática: la baja comprensión lectora, es decir quienes leen no entienden lo que leen.

A este fenómeno se le denomina analfabetismo funcional, que es la condición de las personas que, aunque sabiendo leer y escribir en un nivel básico no pueden comprender ni utilizar eficazmente la lectura y escritura en la vida cotidiana (Pérez, 2022), incluso que quienes habiendo pasado por procesos de escolarización no logran utilizar la lectura y la escritura como herramientas efectivas para desenvolverse en la vida cotidiana, laboral y social (Mena Olivera et al., 2020)

Se ha establecido que “[...] en países de bajos y medianos ingresos, el porcentaje de niños de 10 años que no pueden leer y comprender un texto simple aumentó, desde alrededor de un 57% en 2019 a un 70% en 2022” (UNESCO en Gallegos, 2024, p.3). De este modo, el problema ya no se limita únicamente al acceso a la educación formal para aprender a leer y escribir, sino que se expresa también en que quienes leen, muchas veces no comprenden lo que leen.

En la actualidad, la realidad chilena no dista mucho de lo que ocurre en la región Latinoamérica; en la evaluación internacional más reciente emanado a partir del informe Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), el país se ubicó en el último lugar en comprensión lectora entre los 31 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2025). Estas cifras no son de extrañar, ya que los malos resultados han sido constantes en las últimas tres décadas.

De esta manera, se devela un problema social relevante para América Latina y, en particular, para Chile: si bien la alfabetización es reconocida formalmente como un derecho y las cifras oficiales indican que alrededor de 400 mil personas se encuentran en situación de analfabetismo (USACH, 2024), lo que representa una proporción relativamente baja en relación con la población total del país, persisten importantes dificultades en el ámbito de la comprensión lectora. En este sentido, el desafío ya no se limita únicamente al acceso a la lectura y la escritura, sino que se desplaza hacia la capacidad de comprender, interpretar y utilizar el lenguaje escrito en diversos contextos sociales.

El analfabetismo funcional constituye una forma de desigualdad estructural que restringe el acceso a la información, a empleos dignos, a la participación ciudadana y al ejercicio pleno de derechos, al dificultar la comprensión e interpretación de textos en diversos contextos de la vida social.

Lo anterior no puede explicarse únicamente como una carencia individual, sino que más bien responde a factores estructurales político - económicos, educativos y sociales; siendo algunas de las causas a nivel educativo la escolarización que prioriza la decodificación mecánica y la memorización por sobre la comprensión y el uso del lenguaje (Pérez, 2022). Como consecuencia de ello, los resultados de aprendizaje revelan un problema significativo: aunque muchos niños y niñas pueden decodificar, no logran alcanzar niveles adecuados de comprensión lectora ni de comunicación (Paviscic, 2025).

Desde la perspectiva de Louis Althusser, la escuela constituye uno de los principales aparatos ideológicos del Estado, cuya función no se limita a la instrucción, sino que consiste fundamentalmente en reproducir las condiciones de reproducción de la sociedad capitalista (Althusser, 1970). En este marco, la alfabetización inicial tiene lugar en el seno de una institución socialmente organizada, y no en un vacío pedagógico o neutral.

Desde esta perspectiva, la alfabetización inicial puede entenderse como un proceso mediante el cual las niñas no solo aprenden el código escrito, sino que también se integran a un orden cultural específico. Siguiendo a Gramsci, la escuela contribuye a la construcción de hegemonía al instalar ciertas formas de lenguaje y pensamiento como sentido común (Gramsci, 2013), por lo que aprender a leer y escribir implica también apropiarse de significados socialmente situados que inciden en la manera de comprender el mundo.

Los aparatos ideológicos del Estado operan principalmente a través de la ideología, la cual se materializa en prácticas, rituales y contenidos escolares (Althusser, 1970). En consecuencia, la alfabetización inicial, desde una mirada marxista, no sólo produce habilidades técnicas vinculadas al dominio del lenguaje escrito, sino que también configura determinadas formas de relación con el lenguaje, con el conocimiento y, en última instancia, con la manera de comprender e interpretar el mundo social.

En este sentido, la alfabetización inicial puede pensarse no solo como el punto de partida en el aprendizaje del lenguaje escrito, sino como un momento profundamente significativo en la construcción de sentido sobre el mundo. Más que adquirir habilidades técnicas, las niñas comienzan a posicionarse frente al lenguaje, a reconocer qué formas de decir son válidas y cuáles quedan al margen. Desde lo planteado por Gramsci, este proceso no es inocente, ya que la escuela participa en la construcción de hegemonía al instalar ciertos significados como sentido común (Gramsci, 2013). En diálogo con esto, María Cecilia Pato advierte que la alfabetización está atravesada por disputas de sentido, donde se legitiman determinadas prácticas y saberes, muchas veces invisibilizando otras formas de nombrar y comprender la realidad (Pato, 2014). Así, la alfabetización inicial se vuelve un espacio clave donde no solo se aprende a leer y escribir, sino también a habitar el lenguaje de una manera particular, lo que tiene implicancias directas en cómo las niñas comienzan a interpretar su experiencia y su lugar en el mundo social.

Finalmente, en las formaciones sociales capitalistas avanzadas la escuela ha reemplazado a la iglesia como el principal aparato ideológico del Estado (Althusser, 1970). Desde esta perspectiva, la alfabetización inicial adquiere un carácter estratégico, en tanto se desarrolla en las primeras etapas de la escolarización, momento en el cual se consolidan disposiciones básicas frente al saber, la autoridad y las normas que estructuran la experiencia escolar y social.

En este marco, la educación no puede comprenderse como una suma de habilidades fragmentadas, sino como un proceso integral de formación del sujeto en relación con la colectividad. Desde su perspectiva, el trabajo pedagógico adquiere sentido en tanto articula disciplina, organización y sentido social, superando una enseñanza reducida a ejercicios aislados y descontextualizados (Makarenko, 1975). Así, la alfabetización inicial, lejos de limitarse a la adquisición de microhabilidades, debiese situarse en prácticas significativas que vinculen a las niñeces con un proyecto colectivo y con el lenguaje como herramienta de construcción social, tensionando las lógicas individualizantes y fragmentarias propias de la organización escolar en contextos capitalistas.

La fragmentación del lenguaje (conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema y decodificación) no es solo un problema didáctico, sino una metodología pedagógica coherente con la división social del trabajo. El lenguaje escrito como producción cultural es descompuesto en microhabilidades, cada habilidad es enseñada y evaluada de manera aislada, en los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares, del sistema educativo chileno son un ejemplo claro de eso. El o la docente ejecuta secuencias prescritas y los niños responden a tareas estandarizadas. Bajo la lógica de división del trabajo es decir separación entre concepción y ejecución, reducción del trabajo a operaciones simples y la pérdida del sentido de totalidad en tanto se enseña todo por separado sin entender cómo todos estos conceptos construyen el aprendizaje del lenguaje escrito.

Todo lo anteriormente señalado se contextualiza en la implantación del modelo neoliberal en Chile, que, instalado a partir de la dictadura cívico militar iniciada en 1973, utilizó el currículo chileno como instrumento ideológico de la educación de mercado (Piper-Shafir & Velez-Maya, 2021). A pesar de que han transcurrido más de 30 años del fin de la dictadura, en Chile se sigue operando bajo la institucionalidad y legado del dictador Pinochet. En esa coyuntura el sistema educativo chileno ha mantenido un Estado subsidiario, siendo modelado por políticas públicas que priorizan la competencia y la productividad económica por sobre la garantía de derechos sociales como la educación y la alfabetización.

A partir del estallido social del de octubre 2018 y de los intentos fallidos de reformas o ensayos que el país ha enfrentado en el último lustro, ha cobrado fuerza en el debate público cuál es la mejor forma de regular el sistema educativo. Sin embargo, hay un tema fundamental que ha recibido menos atención: la educación es un derecho social (Bellei y Muñoz, 2024) y no solo un producto de consumo o un servicio que se rige por las leyes del mercado. En este contexto, la alfabetización se convierte en una condición esencial para poder ejercer efectivamente ese derecho basal, ya que es a través del dominio de la lectura y la escritura que las personas pueden informarse, entender normativas, participar en la vida política, exigir garantías y ejercer derechos sociales. Así la alfabetización no solo es parte del derecho a la educación, sino que actúa como un derecho troncal.

Sin embargo, reconocer la alfabetización como un derecho exige analizar cómo se concreta en la práctica educativa y, a su vez, asumirlo como un proceso educativo que debe ser consecuencia de un contexto cultural y social. No basta con su proclamación normativa si las formas de organización curricular y evaluación limitan su sentido formativo. De esta manera, emerge una contradicción entre la educación entendida como derecho y en consecuencia la práctica alfabetizadora como una práctica cultural versus las lógicas pedagógicas que en Chile estructuran su implementación, especialmente en los primeros años de vida.

En el caso particular de la educación en los primeros años de vida, se han adoptado modelos pedagógicos que priorizan aprendizajes desvinculados del entorno y que en alfabetización inicial han priorizado la destreza de la escritura y la decodificación en la lectura (Pardo et al., 2021). A esto se le suma la ausencia de integración curricular entre los niveles de educación inicial y básica, y la insuficiente comprensión de la alfabetización como una práctica social que permite, comprender y transformar el mundo.

En consecuencia, la alfabetización inicial en Chile tiende a reducir el proceso a habilidades técnicas, medibles y aisladas unas de las otras, no como un proceso mediado social y culturalmente. Así lo señala un reciente estudio denominado Radiografía a la lectura en Chile (Pavisc, 2025), en dicho escrito se evidencia que el lenguaje escrito, particularmente la lectura, se analiza, diagnóstica y problematiza principalmente a partir de pruebas estandarizadas (SIMCE, PISA, PIAAC), lo que genera que el proceso alfabetizador sea desagregado en subprocesos como la decodificación, reconocimiento de palabras, fluidez, vocabulario, comunicación.

Esta tensión abre paso a otro fenómeno relevante: la escolarización temprana de la educación parvularia, entendida como la anticipación de exigencias propias de la educación básica (como la enseñanza formal de la lectoescritura, el trabajo sistemático de grafías o el cumplimiento de metas estandarizadas) en edades donde el desarrollo debería centrarse en la experiencia lúdica, la interacción y la construcción simbólica. Bajo la presión por resultados medibles y por asegurar desempeños futuros, el nivel inicial comienza a organizarse en torno a lógicas de rendimiento y preparación académica, desplazando su carácter formativo integral. Desde una mirada sociocrítica, esta anticipación no es neutra: responde a demandas de un sistema educativo orientado por estándares que termina subordinando las necesidades evolutivas y culturales de la infancia a metas curriculares externas, reforzando así procesos de homogeneización y reproducción de desigualdades desde los primeros años.

Es así como Chile presenta una tendencia a escolarizar a los niños y niñas de manera temprana en el nivel parvulario, utilizando métodos propios de la educación básica, lo que resulta en una creciente presión por anticipar aprendizajes formales especialmente de la lectura y escritura. Esto ha llevado a la adopción de metodologías más instruccionales y enfocadas en resultados medibles, dejando de lado experiencias lúdicas y significativas (Pardo et al., 2021).

En el ámbito educativo la permanencia del modelo tecnocrático y neoliberal en Chile ha tenido como consecuencia, entre otros, la consolidación de un currículo enfocado en conceptos de calidad, eficiencia y competencia (Galaz et al., 2023), influenciado también por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas instituciones han promovido una visión de educación vinculada a la productividad y a la medición estandarizada (Arredondo et al., 2021), generando una brecha entre las directrices globales y las necesidades locales (Miranda Pulido, 2022).

En el plano de la educación parvularia, se debe priorizar el desarrollo del lenguaje oral como base del pensamiento y comunicación, junto con un acercamiento inicial y progresivo a la lectura y escritura mediante experiencias significativas, lúdicas y contextualizadas (MINEDUC, 2018), sin embargo lejos de esa definición se encuentran los objetivos de aprendizaje que las mismas bases curriculares definen, así mismo de otros documentos curriculares como las orientaciones del trabajo pedagógico del lenguaje verbal (María Muñoz., 2019; Rodríguez Martín et al., 2024) en el que se presenta el proceso como habilidades fragmentadas y progresiones técnicas, lo que tiende a reducir la alfabetización a competencias formales más que a prácticas sociales significativas. Además, presentan escasa problematización de las desigualdades estructurales que influyen en el acceso al lenguaje y no profundizan en el rol del docente como agente transformador. En conjunto, privilegian el logro de objetivos curriculares y

productos textuales por sobre una concepción dialógica, histórica y crítica de la lectura y la escritura como herramientas para comprender y transformar la realidad.

De este modo, la enseñanza de la lectura y escritura han quedado reducidas a la utilización de textos escolares de apresto, en los que los educadores y niños juegan un rol secundario limitado a las cartillas y guías que ya vienen predefinidas sin posibilidad de ser modificadas a la realidad del contexto. Este enfoque tecnificado y descontextualizado transforma la alfabetización inicial en un proceso meramente instrumental y mecánico, centrado en la decodificación de signos más que en la comprensión crítica del lenguaje. De esta manera, se pierde el sentido formativo y social de aprender a leer y escribir como práctica de construcción de significado y participación en la cultura escrita.

En este contexto se evidencia una tensión en tanto el sistema educativo chileno no se alinea con un enfoque que considere al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura enmarcado en influencia de la cultura y contextos sociales, por el contrario, lejos de enmarcarse en un enfoque sociohistórico.

Esta desalineación se expresa en la persistencia de un modelo curricular que privilegia estándares homogéneos, secuencias lineales y resultados medibles, como si el aprendizaje pudiera desprenderse de las condiciones materiales y simbólicas en que se produce. La lectura y la escritura son tratadas como destrezas transferibles y universales, desprovistas de historicidad, lo que invisibiliza las trayectorias culturales de los niños y niñas, así como las desigualdades que atraviesan sus experiencias lingüísticas. De este modo, el conocimiento escolar se presenta como neutral y técnico, desconectado de las relaciones de poder y de las prácticas sociales que le otorgan sentido.

En consecuencia, el problema de la ciencia y la tecnología que emerge radica en que el conocimiento pedagógico sobre alfabetización inicial se ha construido y legitimado bajo un paradigma tecnocrático y positivista, que privilegia la medición estandarizada, la fragmentación

de habilidades y la producción de indicadores cuantificables por sobre la comprensión situada y sociohistórica del aprendizaje.

Es así como, desde el punto de vista tecnológico y tecnocrático (entendido éste como un conjunto de saberes, procedimiento, instrumentos y sistemas organizados) los instrumentos evaluativos, ya citados como SIMCE, PISA, PIAAC no son neutras: orientan lo que se entiende por saber leer, delimitan el objetivo de estudio a variables observables y comparables y configuran prácticas pedagógicas alineadas con la eficiencia y el rendimiento. De este modo, la ciencia pedagógica queda subordinada a las lógicas de control y estandarización propias del modelo neoliberal.

De este modo, el problema no es solo pedagógico es a su vez epistemológico y tecnológico, pues se investiga, mide y diseña la alfabetización inicial desde marcos que reducen su complejidad social, reproduciendo una racionalidad instrumental que limita la posibilidad de desarrollar enfoques contextualizados, críticos y emancipadores desde la educación.

Comprender que la alfabetización no es solo un proceso técnico de adquisición de habilidades, sino una práctica cultural mediada por herramientas y relaciones de poder permite problematizar cómo las tecnologías educativas influyen en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en el proceso de andamiaje y en el rol mediador del educador y educadora.

Desde una perspectiva sociohistórica, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre en interacción con otros, utilizando herramientas simbólicas que cobran significado en la vida real (Vygotsky, 1995). Al reducir la alfabetización, particularmente en su proceso inicial, a habilidades técnicas y universales, se pasa por alto el contexto, la experiencia y el lenguaje particular de las comunidades, lo que niega el carácter dialógico y social del aprendizaje. Por esta razón, debería enmarcarse dentro de un paradigma sociohistórico que

entiende la lectura y escritura como prácticas culturales llenas de significado, reconociendo al docente como un mediador activo y permitiendo conectar la enseñanza con la realidad sociocultural de los niños, promoviendo así una alfabetización crítica, contextualizada y potencialmente transformadora.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura y escritura se construye en el marco de experiencias cotidianas y culturales, donde el niño y niña se apropia de las funciones y significados de la escritura a partir de su interacción con el entorno alfabetizador, con ayuda de otros mediante el proceso de andamiaje.

Si leer y escribir son herramientas para el pensamiento y la participación, no es posible abordarlas simplemente como un conjunto de habilidades y técnicas desconectadas de la vida cotidiana de los niños y las niñas. Por lo tanto, es fundamental cuestionar no solo cómo aprenden las personas, sino también qué visión de conocimiento, infancia y lenguaje subyace en las políticas curriculares y en las prácticas pedagógicas que estructuran ese aprendizaje.

En este contexto, los hallazgos del estudio de López et al., 2023, titulado Desarrollo de la Alfabetización Inicial: una intervención parental en sectores desfavorecidos de Chile, los autores destacan la importancia de revisar las bases epistemológicas existentes. Muestran que el desarrollo de la alfabetización temprana se ve favorecida cuando se fomentan interacciones significativas, como la lectura dialogada y el uso intencionado del lenguaje en entornos familiares y sociales. Estos resultados desafían el enfoque tecnicista que se centra únicamente en la decodificación, a las evidencias que habilidades como la competencia narrativa y el dominio del lenguaje oral son esenciales para una buena comprensión lectora más adelante. Así, la evidencia empírica pone cuestión la idea de reducir la alfabetización a meras destrezas mecánicas y apoya una visión sociocultural del aprendizaje, donde la conexión entre la educación parvularia, la familia y la educación básica es crucial para evitar la fragmentación del sistema educativo.

Esta perspectiva dialogó, al menos en el plano declarativo, con lo que establecen los marcos curriculares vigentes para la Educación Parvularia, los cuales enfatizan una concepción amplia del desarrollo del lenguaje y reconocen la importancia de las interacciones, la mediación del educador y educadora y los contextos significativos en la construcción de la alfabetización inicial. Sin embargo, la tensión surge al contrastar estas orientaciones con las prácticas efectivas y con las lógicas de evaluación y rendición de cuentas que atraviesan el sistema educativo, cuestión que vuelve necesario examinar con mayor detalle qué proponen los documentos oficiales y cómo se concretan en la experiencia pedagógica cotidiana.

Los documentos oficiales del Ministerio de Educación son enfáticos en señalar que en el nivel inicial no se busca que los niños y niñas aprendan a leer y escribir (MINEDUC, 2018; 2019; 2020a; 2020b; 2025), sino potenciar el desarrollo del lenguaje y las herramientas necesarias para enfrentar dicho aprendizaje a futuro y a esto se le denomina alfabetización inicial.

La alfabetización inicial en la Educación Parvularia, como ya se ha mencionado, se basa en el desarrollo de la capacidad simbólica (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020) y se construye a partir de elementos clave como la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, el enriquecimiento del vocabulario y la exposición temprana a diferentes tipos de textos y sus funciones sociales. En este contexto, la lectura se entiende como un proceso de creación de significados que se fomenta a través del contacto diario con libros y otros materiales, destacando la importancia del interés y el disfrute por la lectura (MINEDUC, 2018), la mediación de adultos mediante prácticas interactivas y el uso de pistas gráficas para hacer conjeturas y predicciones. En cuanto a la escritura, se aborda como una práctica auténtica y emergente de comunicación (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020), que se desarrolla a través de la producción gráfica en diversos formatos, situaciones de escritura con propósitos reales y el modelado por parte del adulto a través de la escritura en voz alta y compartida. Todo

este proceso se entrelaza con un fuerte énfasis en la oralidad y la interacción, reconociendo que el desarrollo del lenguaje se construye en entornos ricos en lenguaje, donde el diálogo, la participación y la mediación intencionada permiten a los niños y niñas integrarse gradualmente en un entorno letrado, convirtiendo la alfabetización inicial en un puente hacia la educación básica.

La comunicación, como proceso natural, comienza desde el nacimiento, mediante gestos y sonidos que permiten manifestar necesidades y deseos. “La interacción en un círculo social permite la interpretación de gestos para satisfacer estas necesidades” (Lugo y Zárraga Lugo, 2022, p. 114). De este modo, las formas de comunicación evolucionan progresivamente hacia procesos más formales como el habla, la lectura y la escritura.

Desde una perspectiva marxista, el proceso de alfabetización inicial no puede ser comprendido como un fenómeno exclusivamente pedagógico, en la medida en que en él intervienen instituciones socialmente organizadas, como la escuela, así como un tipo de conocimiento social e históricamente orientado que regula y delimita lo que se enseña y produce. En este sentido, la alfabetización se inscribe en un entramado de relaciones sociales que excede el aula y remite a condiciones estructurales más amplias.

La escuela participa activamente en la reproducción de las relaciones sociales de producción, lo que en el caso chileno se vuelve especialmente visible a partir de la mercantilización estructural del sistema educativo, la centralidad de los dispositivos de medición y rendición de cuentas, y la subordinación del currículo a criterios de eficiencia, desempeño y estandarización del aprendizaje.

El desafío científico y tecnológico que se aborda en este escrito gira en torno a cómo se ha producido y aplicado en el contexto chileno. Desde una perspectiva científica, la alfabetización se ha concebido como un objeto técnico y fragmentado, enfocado en habilidades que se pueden medir y procedimientos que se pueden estandarizar. Esto ha llevado a una

simplificación del lenguaje escrito, descomponiéndose en elementos aislados y desconectados de su dimensión social, histórica y cultural. Este enfoque en la producción del conocimiento también influye en el desarrollo de tecnologías pedagógicas (como programas, herramientas de evaluación, secuencias didácticas y materiales estandarizados) que estructuran el acto educativo bajo criterios de eficiencia, control y homogeneización. Como resultado, la tecnología pedagógica no actúa como un medio para fomentar el desarrollo integral del lenguaje, sino más bien como un mecanismo que regula y normaliza las prácticas de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el ámbito de la educación pública, lo que contribuye a perpetuar un modelo de alfabetización que se ajusta a las demandas del sistema educativo chileno actual. Siendo el postulado cuestionar la relación entre la ciencia y la tecnología educativa, poniendo de manifiesto sus limitaciones para entender y transformar el proceso de alfabetización inicial.

## CONCLUSIONES

En consecuencia, el análisis permite sostener que la alfabetización inicial en Chile no es un espacio donde se cruzan formas concretas de producir, validar y usar el conocimiento. En este sentido, el problema va más allá de la clásica discusión entre acceso y calidad, y se instala en un nivel más profundo: el de las lógicas que orientan cómo se construye el saber pedagógico y cómo se diseñan las tecnologías educativas. La predominancia de un enfoque tecnocrático ha llevado a entender la alfabetización como algo que puede fragmentarse, medirse y gestionarse, reduciendo su complejidad a indicadores y dejándola desconectada de las condiciones históricas y culturales que le dan sentido.

Desde esta mirada, la ciencia educativa no sólo genera conocimiento, sino que también actúa como un marco que define qué es posible pensar y enseñar, trazando límites sobre qué se considera evidencia válida y qué prácticas son legítimas. Por ende, las tecnologías educativas —lejos de ser neutrales— operan como mediaciones que encarnan estas lógicas,

organizando el trabajo en el aula, regulando las interacciones y moldeando ciertas formas de ser tanto en docentes como en estudiantes. Así, la alfabetización inicial termina funcionando bajo esquemas de control y estandarización que muchas veces invisibiliza la diversidad de trayectorias lingüísticas y culturales.

Este panorama abre la necesidad de mover el foco desde la eficiencia hacia una mirada más crítica de los supuestos que sostienen la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto implica no solo revisar prácticas pedagógicas, sino también cuestionar los marcos desde los cuales históricamente se ha investigado y ejercido en este campo. En particular, resulta clave poner en duda la centralidad de enfoques positivistas que fragmentan el lenguaje y dejan de lado su carácter social, simbólico y situado, limitando así una comprensión más amplia de la alfabetización como práctica social compleja.

En esta línea, avanzar hacia otra forma de entender la alfabetización inicial implica incorporar perspectivas que reconozcan la relación inseparable entre lenguaje, cultura y poder, así como el rol activo de las personas en la construcción de significados. Esto también supone tensionar la manera en que se diseñan e implementan las tecnologías educativas, promoviendo enfoques que no se queden solo en medir resultados, sino que permitan procesos pedagógicos situados, capaces de conectar la experiencia escolar con los mundos cotidianos de niños y niñas.

Finalmente, el desafío no pasa únicamente por cambiar métodos o instrumentos, sino por replantear las relaciones entre ciencia, tecnología y educación. Se trata de abrir camino a una comprensión de la alfabetización que no esté subordinada a las lógicas de productividad, sino que se proyecte como una práctica emancipadora y transformadora. Desde esta perspectiva, la alfabetización inicial deja de verse como una etapa meramente preparatoria y pasa a entenderse como un proceso clave en la formación de sujetos capaces de interpretar, cuestionar y transformar la realidad en la que viven, sueñan y co-construyen.

### **Declaración de conflicto de interés**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

### **Declaración de contribución a la autoría**

La autoría del presente artículo corresponde íntegramente a Camila Donato Pizarro y Francisco Gárate Vergara, quienes ha realizado las siguientes funciones: Responsable de la metodología, conceptualización, redacción del borrador original, así como de la revisión y edición de la redacción.

### **Declaración de uso de inteligencia artificial**

En cumplimiento con las normas éticas de publicación de la revista, el autor manifiesta lo siguiente respecto al uso de herramientas tecnológicas:

- El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo.
- Esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual del autor.
- El autor manifiesta y reconoce que este trabajo es producto de un esfuerzo intelectual propio y que el mismo no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

### **REFERENCIAS**

- Althusser, L. (1970/1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión.
- Arredondo, E., Ugarte, M., y Muñoz Matías. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Praxis Educativa*, 16, 1–18.
- <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.117368.034>

- Bellei, C., y Muñoz, G. (2024). El derecho a la educación en Chile. Concepto, evidencia y desafíos. *Revista Anales*. N° 42. Pp. 124–151. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2024.76986>
- Diario Usach. (2026, marzo 9). Crisis de alfabetización: Más de cuatrocientas mil personas en Chile no saben leer ni escribir. <https://www.diariousach.cl/crisis-de-alfabetizacion-mas-de-cuatrocientas-mil-personas-en-chile-no>
- Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P., y Quintana, C. (2023). El Currículo Chileno: Configuración Histórica de Muros de Exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63–78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>
- Gramsci, A. (2013). *Antología* (M. Sacristán, selección, trad. y notas). Ediciones Akal.
- López, M. J., Narea, M., y Villalón, M. (2023). Development of initial literacy: a parental intervention in disadvantaged sectors of Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 311–326. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400311>
- Lugo, J. K., y Zárraga Lugo, N. (2022). Acercamiento hermenéutico a la Didáctica de la Lectura y Escritura en Educación Preescolar. *CEDOTIC*, (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8889798>
- Makarenko, A. S. (1975). *Poema pedagógico*. Editorial Progreso.
- Mena Olivera, H. C., & Troyano, A. (2020). Alfabetización funcional: más que un aprendizaje, una experiencia de vida. *Praxis Educativa*, 24(1). DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240111>
- MINEDUC. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)

- MINEDUC. (2019). Programa Pedagógico Primer y Segundo Nivel de Transición.  
<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Programa-Pedagogico-NT1-y-NT2.pdf>
- MINEDUC. (2020a). Fichas Pedagógicas para la priorización Curricular Educación Parvularia.  
<https://cntvinfantil.cl/>
- MINEDUC. (2020b). Prácticas intransables para favorecer el lenguaje y alfabetización en NT1 y NT2. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19651>
- MINEDUC. (2025). Plan de Reactivación Educativa 2025.  
<https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>
- Miranda Pulido, L. M. (2022). La Difusión de Ideas de la OCDE y del BID en la Construcción de las Políticas Educativas. Universidad de los Andes.  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/da3b1b55-3482-41c9-a802-617d17e82c20/content>
- Pardo, M., Opazo, M. J., y Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: Consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, 54, 143–172.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071845652021000100143&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071845652021000100143&script=sci_abstract)
- Pato, M. C. (2014). Antonio Gramsci y la crítica pedagógica como creación política. *Revista Filosofía UIS*, 13(2), 37–58.  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/4991>
- Pavisc, J. (2025). Radiografía a la lectura en Chile 2025: políticas y propuestas.  
<https://www.accioneducar.cl/wp-content/uploads/2025/11/Estudio-Habilidades-Lectoras-JPV-FINAL.-1.pdf>

Piper-Shafir, I., & Velez-Maya, M. M. (2021). Continuidades y discontinuidades de la violencia política en la transición a la democracia en Chile. Papeles de Identidad. Contar la investigación de Frontera, 2021(1). <https://doi.org/10.1387/pceic.21912>

Margarita. Baeza Bischoffshausen, Eds.; 1a. ed.) Ediciones Universidad Católica de Chile.

UNESCO. (1995). Compendium of statistics on illiteracy.

<https://digitallibrary.un.org/record/45483>

UNESCO. (2025). Promover la alfabetización en la era digital: Día Internacional de la Alfabetización 2p25.

[https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/09/ild-2025-cn-es\\_0.pdf](https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/09/ild-2025-cn-es_0.pdf)

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. <http://padresporlaeducacion.blogspot.com/>