RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Carceglia, Daniel

Alfabetización y educación popular : una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Carceglia, D. y Cejas, A. (2021). Alfabetización y educación popular: una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3725

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

serie cursos

Alfabetización y Educación Popular

Una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad

Daniel Carceglia
Adriana Cejas

Universidad Nacional de Quilmes
publicaciones ciencias sociales

Alfabetización y educación popular

Una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad

Daniel Carceglia
Adriana Cejas

Universidad Nacional de Quilmes
publicaciones ciencias sociales
serie cursos

Universidad Nacional de Quilmes

Rector
Alejandro Villar

Vicerrector
Alfredo Alfonso

Departamento de Ciencias Sociales

Directora
Nancy Calvo

Vicedirector
Néstor Daniel González

Coordinadora de Gestión Académica
Cecilia Elizondo

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Presidenta
Mónica Rubalcaba

Integrantes del Comité Editorial
Bruno De Angelis
María Eugenia Fazio
Karina Roberta Vasquez

Editora
Josefina López Mac Kenzie

Diseño gráfico
Julia Gouffier

Asistencia Técnica
Eleonora Anabel Benczearki
Hugo Pereira Noble

Alfabetización y educación popular

Una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad

Daniel Carceglia

Adriana Cejas

Carceglia, Daniel
Alfabetización y educación popular : una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad / Daniel Carceglia ; Adriana Cejas. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-558-767-0

1. Ciencias de la Educación. 2. Alfabetización. 3. Educación de Adultos. I. Cejas, Adriana. II. Título.
CDD 379.24

Departamento de Ciencias Sociales
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia
Serie Cursos

sociales.unq.edu.ar/publicaciones
sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

No comercial: no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

Mantener estas condiciones para obras derivadas: solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

Impreso en Argentina
en el mes de diciembre de 2021

ÍNDICE

PRÓLOGO
Alberto Sileoni.....13

CONSIDERACIONES INICIALES.....19
Enfoque, prácticas educativas, situaciones de lectura y escritura.....19
El material y las experiencias narradas.....21
La Campaña Municipal de Alfabetización de Jóvenes, Adultas y Adultos.....24
Pausa pedagógica.....26

CAPÍTULO 1. Una propuesta de educación popular.....27
¿Qué entendemos por educación popular?.....27
Simón Rodríguez: inventamos o erramos.....29
Pausa pedagógica.....31
Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido.....32
La praxis.....38
Concepción metodológica dialéctica.....40
Pensar la educación popular hoy.....47
Pausa pedagógica.....50

"Analfabetismo/s" y compromiso educativo.....51
Pausa pedagógica.....63

CAPÍTULO 2. Desde la lectura del mundo.....65
Alfabetización. ¿Por qué decimos "construcción del sistema de escritura"?.....65
Dos cosas importantes aquí.....68
Pausa pedagógica.....73
Algunas reflexiones antes de seguir........74
Pausa pedagógica.....75
Un poco de historia para comprender por qué trabajar con determinados enfoques.....74
Pausa pedagógica.....75
¿Por qué enseñar a partir de la comprensión del ejercicio de la lectura y la escritura como prácticas sociales?.....**80**
Palabra escrita: ¿representación o codificación?.....82
Universo textual vocabular.....9**0**
Paulo Freire y el universo vocabular.....94
¿Cómo identificar el universo temático textual?.....96
¿Por qué es fundante para nuestro proceso educativo la construcción del universo temático textual?.....98
Los temas, la realidad y la transformación: universo temático textual.....99
Inédito viable.....105
La construcción del inédito viable y el universo temático textual.....107
Pausa pedagógica.....109

CAPÍTULO 3. Reflexionar y escribir cada una de nuestras historias.....111

La trenza de tres hebras.....111

Marcas de exclusión.....111

Marcas de enseñanza.....113

Marcas de escritura genuina.....115

Los momentos del proceso de construcción del sistema de escritura: niveles de conceptualización de la escritura o hipótesis.....118

1. Momento de producción de escrituras pre-silábicas.....120

   Primer período. Logra la distinción entre marcas figurativas (el dibujo) y no figurativas (la escritura).....120

   Segundo período. Considera cantidad y variedad de letras para comprender qué es una palabra.....120

2. Momento de producción de escrituras silábicas; silábico-alfabéticas y cuasi-alfabéticas.....125

   Escrituras silábicas.....125

   Escrituras silábico-alfabéticas (transición).....127

   Escrituras cuasi-alfabéticas.....128

3. Momento de producción de escrituras alfabéticas.....128

   Escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.....130

   Comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal posicionales y particulares.....132

Respeta algunas convenciones de ortografía literal e incluye signos de puntuación.....133
Pausa pedagógica.....135

CAPÍTULO 4. Transformar, juntas y juntos, la realidad.....137
Nuestras propuestas educativas.....137
El ambiente alfabetizador.....140
Propuestas para la conformación del ambiente alfabetizador.....145
Listas de asistencia.....145
Calendario mensual y almanaques.....147
Carteles, listas variadas.....147
El banco de datos.....149
Biblioteca y Mesas exploratorias de libros.....150
Ambiente alfabetizador móvil: la agenda personal.....153
Cartografías de la alfabetización.....156
Se aprende a escribir escribiendo; se aprende a leer leyendo.....165
Si el proceso de alfabetización termina cuando la persona se ha alfabetizado... ¿qué significa desde nuestro enfoque estar alfabetizado?.....168

CAPÍTULO 5. Los caminos andados, los senderos por caminar....175
Algunos aprendizajes a partir de las experiencias de alfabetización y formación de educadoras/es populares desde la UNQ.....175
La formación de educadores y educadoras populares.....183

Diploma de Extensión Universitaria en Educación Popular.....183
Talleres de formación de educadoras y educadores.....185
El desarrollo territorial.....186
Censos de Trayectorias Educativas y Mapeo Barrial Educativo: leer el barrio para escribir el barrio.....186
La consolidación de los espacios educativos.....193
Lugar.....193
Participantes.....194
Días y horarios.....195
Sobre la convocatoria.....195
Educación, cultura y territorio popular.....196
Desarrollo de materiales educativos.....198
Reflexión de la práctica: el proceso para la construcción de la praxis.....200
Articulación entre el sistema educativo formal y la propuesta alfabetizadora popular.....201
Sistematización de la tarea.....204
Pensando en el presente, proyectando el futuro.....205
Para continuar en el camino.....211

AGRADECIMIENTOS.....215

BIBLIOGRAFÍA.....219
Videografía.....223

Este texto reúne alegrías de nuestros trabajos, reflexiones de nuestros proyectos, experiencias de nuestro pueblo. Pero también están presentes en él las angustias que nos atravesaron, la pandemia que nos aisló y las personas que fueron partiendo en ese contexto. La memoria de Joel Vera también transita nuestras palabras.

Daniel Carceglia y Adriana Cejas

En memoria de mi hermano, Eduardo Cejas, con quien compartimos la vida y el camino de la docencia como puente de transmisión del amor por la lectura, la música y la danza. Siempre será, para toda la familia, nuestro Ángel de Acero.

Adriana Cejas

A Mónica, por su paciencia en la búsqueda, en el camino y en la tarea. Y por la amorosidad de su compañía permanente, siempre dispuesta a seguir pese a todo, frente a todo. Al amor, entonces.

Daniel Carceglia

PRÓLOGO

Representa para mí un honor escribir estas líneas, que introducen el excelente libro *Alfabetización y Educación Popular. Una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad,* de Daniel Carceglia y Adriana Cejas, verdaderos educadores populares, de la estirpe de aquellos que brindan oportunidades para que los hombres y mujeres del pueblo puedan recuperar el derecho al conocimiento, a la educación.

Adriana es maestra, licenciada en Enseñanza de las prácticas de Lectura y Escritura, formadora en la Dirección de Educación Permanente bonaerense, profesora de educación terciaria y universitaria, e integrante de los equipos educativos del municipio de Quilmes, provincia de Buenos Aires. Por su parte, Daniel lleva muchos años entre las barriadas más humildes, como educador, animador pastoral, además de ser licenciado en Comunicación Social, especialista en Derechos Humanos, profesor de la Universidad Nacional de Quilmes y también alfabetizador en dicho municipio. A esa tarea le añade una dimensión regional americana como Coordinador la Universidad Plurinacional de la Patria Grande, espacio desde el que teje –junto al resto de las instituciones educativas que la integran– caminos y acciones de transformación educativa.

Entre las muchas razones que explican esta "hermosa sociedad", los dos, Daniel y Adriana, intentan construir una sociedad más justa e igualitaria, en la que cada ser humano pueda cumplir el sueño, siempre sencillo, pero conmovedor, de vivir una vida plena. Y lo hacen a través de una de las más maravillosas herramientas que posee la sociedad, que es la educación.

El subtítulo sugiere el camino, que partirá desde la lectura del mundo a la mismísima realidad, como debe hacer todo educador y toda educadora, que a la reflexión le añade la dimensión de lo real. Desde el comienzo, el espíritu de Paulo Freire (escribimos esto en el año del centenario de su nacimiento) acompañará e iluminará la lectura. No se trata del Freire de afiche, mucho más citado que leído, sino de aquel que teoriza después de someterse a profunda inmersión en el mundo. Aquel que pedía "hablar y transformar el mundo" y aseguraba que "leer el mundo es un acto anterior a leer las letras", a la vez que instaba a los educadores populares, como los autores, para que trabajaran con los y las estudiantes en la tarea de interpretar el mundo, siempre más injusto para los que menos tienen.

El trabajo concilia teoría y praxis; junto a la preocupación teórica, se acompaña un relato pormenorizado de las experiencias de educación popular desarrolladas en el marco de la Campaña Municipal de Alfabetización de Jóvenes, Adultas y Adultos realizada en Berazategui, en convenio con la Universidad Nacional de Quilmes.

La propuesta metodológica se despliega en un tríptico conceptual que concibe a los y las jóvenes y adultos como sujetos de derecho, sostiene la construcción de una mirada social sobre el hecho educativo y preserva el sentido social de la lectura y la escritura de los distintos grupos. Además, pone en diálogo la pedagogía propia de la educación popular con un enfoque particular sobre la enseñanza y el aprendizaje, con el diferencial positivo de que esa relación ocurre en los centros de alfabetización, que son espacios de trabajo educativo efectivos, no meros artificios teóricos concebidos para una investigación carente de alma. La obra nos invita a caminar- y disfrutar- por la mismísima realidad de la educación popular.

En palabras de los autores, se ha indagado y tratado de comprender "**cómo y para qué un joven, una joven, un adulto o una adulta aprenden. Aprenden a vivir, aprenden a relacionarse, aprenden una tarea o un oficio, aprenden a escribir y aprenden a leer".**

Y en ese camino de comprensión del *cómo*, se intenta descifrar *para qué* y *desde dónde* se produce el conocimiento, procesos que tienen el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, a través de las herramientas que la realidad concreta ofrece. Los autores saben de memoria aquel *dictum* de Simón Rodríguez, que los docentes solemos repetir hasta el cansancio: "O inventamos o erramos". Y por eso crean, imaginan, dibujan sobre sus propias prácticas, interpretando lo que ocurre en el mundo, sin pretender trasplantar teoría alguna de otras latitudes.

A través del convenio antes citado, se constituyeron 135 Centros de Alfabetización, a los que asistían más de 500 estudiantes junto a 389 educadoras y educadores populares, que constituían "un ejército" dispuesto a abrir caminos y mejorar destinos. El trabajo se ve enriquecido por distintos videos que acompañan el texto y cada parágrafo es presidido por una lectura motivadora de índole literaria, pedagógica y, con frecuencia, para felicidad de las y los lectores, poética.

Se encontrarán también con análisis teóricos de distintos autores, desde el mencionado Simón, hasta la Pedagogía del oprimido. Así lo expresan: "Una línea que va desde las tareas de Simón Rodríguez en 1820, atraviesa las discusiones de Paulo Freire desde 1955 en adelante– determinantes para la construcción del actual campo disciplinar de la educación popular– y llega a nuestros días".

Considero que estas referencias históricas son de gran valor en la obra, porque resignifican nuestra condición de "herederos" y añaden

al análisis el concepto de "historicidad". De este modo, se devela un inicial surco que se convirtió en camino con el paso de los siglos: el mismo camino que transitaba el maestro de Simón Bolívar, lo recorren en la actualidad los y las compañeras que enseñan en los arrabales empobrecidos.

Los autores lo dicen de este modo: "Pensar desde la pedagogía de la educación popular es entonces pensar desde una tradición, un acervo profundamente latinoamericano. Es una reflexión sobre el acto educativo construido y cimentado en el suelo de la Patria Grande".

El libro reflexiona sistemáticamente sobre la tarea de los educadores populares. Sobrevuela la idea freireana del educador como facilitador, intérprete y mediador del conocimiento popular: "Lo que se impone, de hecho, no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo, de lo que el pueblo sabe; sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada".

A lo largo del texto dinámico y testimonial se encontrarán con citas de eminentes autoras y autores (además de Freire y Rodríguez), Emilia Ferreiro, Daniel Moyano, Eduardo Galeano y García Linera, junto con otras de educadores populares como Luna y Juan, de Florencio Varela. Ninguna se incluye como un ejercicio de enumeración erudita; cada una está sosteniendo una idea original y un pensamiento diverso.

Un hallazgo metodológico son las "pausas pedagógicas", por donde pasan películas, videos, relatos poéticos, charlas. Un remanso tranquilizador, un modo de "parar la pelota", en el lenguaje del barrio, para centrar la mirada, repensar y reforzar lo que se quiere destacar.

A eso se suman infinidad de recursos didácticos, carteles, bibliotecas y mesas exploratorias de libros, banco de datos, un abanico de posibilidades que agilizan e invitan a conocer.

Encontrarán, además, muchas fotos de las clases en los centros, sencillas escenas que muestran la lectura de los "días de la semana" junto con "poemas de amor y escrituras silábicas". Todas son fotos de verdad, no adornos del texto, imágenes que ponen justicia con las y los protagonistas, nombrándolos: Mery, Ida y Ofelia, Tati, Luciana, Ñata, Conce, María la que escribe, Adán, Celia y el árbol genealógico de Beatriz. Son todos rostros del esfuerzo y la felicidad, biografías suspendidas en el tiempo, deudas silenciadas, víctimas que se perciben como culpables, y que encontraron alrededor de la mesa de un Centro de Alfabetización, la revancha a una vida amarreta, a la que pusieron el pecho con valentía, como hacen los pueblos que dan mucho más de lo que piden.

Una breve autorreferencia: para quien escribe estas líneas, que comenzó hace casi cincuenta años su vida de educador en la mítica Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), resulta emocionante la mención a la campaña C.R.E.A.R. (Campaña Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción), ocurrida entre 1974 y 1976, política pública ejemplar, igualitaria, fijada en el corazón de tantos y tantas educadoras.

El libro también puede ser leído como un acto de militancia, porque se propone impugnar la resignación, refutar la idea de que "las cosas son así", porque "es inmoral y absurda. La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder", vuelve a decirnos Paulo Freire. También como la reafirmación de que toda educación es política, que

no hay modo de escindirla de la realidad y el mundo. Los autores ratifican que el vínculo educativo solo puede darse si el maestro valora "los otros saberes", y advierten, para aquellos que dudan, que en la pobreza también ocurre una sostenida producción cultural.

Es pertinente leerlo como un homenaje a los centenares de miles de educadoras y educadoras de nuestra patria y de nuestra región americana, los que enseñaron en el pasado, las que siguen enseñando en la actualidad y, sobre todo, aquellos y aquellas que la dictadura creyó arrebatarnos y a quienes no hizo más que hacer renacer cada mañana en las aulas de las escuelas de la Patria.

El libro, cerramos con el maestro de Recife, es un llamado a la esperanza, a la fe en los hombres y las mujeres que enseñan, pero, sobre todo, es un abrazo fraterno a los "nadies", a las que menos tienen, a aquellos a quienes la vida les impone una sucesión desalentadora de obstáculos y, no obstante ello, eligen sobreponerse y aferrarse a esa maravillosa herramienta de igualdad que es la educación.

Profesor Alberto Sileoni

CONSIDERACIONES INICIALES

"Los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía".

Emilia Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*

Es preciso hacer algunas consideraciones iniciales sobre enfoques, conceptos, convicciones que modelan la escritura de este texto y que están en la base de afirmaciones que se realizan y de las tareas que se proponen. Son las palabras que alientan y aletean a lo largo de las páginas, y que recurrentemente vuelven a la consideración del análisis y del trabajo, empeñadas en latir y en asomar "en el silencio virgen de la expansión", para dar sentido a la acción. Esos conceptos se encuentran citados aquí brevemente, con una mera intención introductoria, sin ambición de detalles ni de precisiones, y son luego explicitados y desarrollados más ampliamente en los capítulos correspondientes.

Enfoque, prácticas educativas, situaciones de lectura y escritura

Este trabajo está compuesto inicialmente como un material de orientación para tareas educativas concebidas desde la mirada pedagógica de la **educación popular** y desarrolladas centralmente con jóvenes, adultas y adultos. En relación con las propuestas de alfabetización, el enfoque adoptado en torno a la construcción del sistema de

lengua escrita está centrado en una comprensión constructivista, dentro de la corriente denominada habitualmente **psicogénesis de la lengua escrita**. Estos y otros conceptos se desarrollan a lo largo del texto.

Volver sobre estas consideraciones iniciales luego de su lectura atenta permitirá evaluar la pertinencia de lo presentado, y mirar nuestras propias prácticas educativas como en un espejo. Al momento de considerar las actividades propuestas para su desarrollo en los espacios de alfabetización, se hace énfasis en tres aspectos determinantes:

- la situación de jóvenes, adultas y adultos en tanto **sujetos de derecho** que tienen un camino ya recorrido de experiencias, aprendizajes y desarrollo en sus vidas, de manera que no precisan actividades de aprestamiento previas a su participación en actos educativos;
- la construcción de una mirada que preserve el **sentido social de la lectura y la escritura** de los distintos grupos;
- la noción de **proceso**, presentando propuestas que se sostienen en el tiempo y que van generando diversas instancias de reflexión y revisión de la escritura y la escritura, al tiempo que van proponiendo lecturas y relecturas de textos con propósitos diferenciados.

Este esquema, que articula las propuestas que se presentan aquí, puede revisarse con tres sencillas preguntas:

1. ¿la propuesta parte de los **conocimientos previos** que tienen sus participantes? Es decir, ¿considera y respeta el nivel de conceptualización –en este caso, sobre el sistema de lengua escrita, pero también sobre las cuestiones políticas y sociales inherentes– de cada participante?;

2. ¿la propuesta implica una **práctica social de lectura y escritura**? Es decir, ¿responde a situaciones culturales de su entorno en las cuales cada participante podría incorporarse?;
3. ¿la propuesta se piensa en términos de **secuencia didáctica,** de **proyecto educativo**, en el marco de **situaciones habituales**; o es una actividad aislada?

Es decir ¿las propuestas –en este caso, de lectura y escritura– son contextualizadas en un marco significativo que les da sentido y se sostienen en el tiempo?

Llamamos **secuencia didáctica** a la serie de actividades de aprendizaje organizadas con un orden interno entre sí, de manera que permitan desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Al referirnos a **proyecto educativo**, pensamos en la planificación de un proceso para que los y las estudiantes alcancen ciertos objetivos de aprendizaje; y esto involucra desde la elección de un problema surgido de un contexto educativo específico y su tratamiento hasta la elaboración del informe. Finalmente, las **situaciones habituales, cotidianas o permanentes** son aquellas que se realizan con cierta periodicidad; por ejemplo, pasar lista, leer o llevarse libros en préstamo de biblioteca, agendar, poner la fecha, etc.

Estas tres preguntas deberían ser objeto de reflexión en todos los momentos de la tarea de cada educador/a; para analizar las distintas estrategias implementadas y para revisar el modo en que se encuentran trabajando y se van desarrollando las propuestas educativas en cada espacio.

El material y las experiencias narradas

En línea con lo dicho, el material que ahora mismo estás leyendo no es un "método" para alfabetizar a jóvenes, adultas y adultos.

Porque un método propone un conjunto de estrategias ordenadas, de herramientas que se utilizan para llegar a un objetivo preciso; es un medio instrumental por el cual se realizan las tareas cotidianas. En su comprensión original, "método" significa "vía": un camino más o menos obligatorio para llevar adelante una acción. Y no hay en este texto casi nada de instrumental. Y mucho menos, de "obligatorio". Hay, sí, en su lugar, mucho de reflexión crítica y de osadía en las propuestas de trabajo. Lo que leerás es más bien una serie de aportes para la reflexión sobre los procesos de alfabetización con jóvenes, adultas y adultos.

Hemos tomado como ejemplos y experiencias concretas muchas de las acciones que se llevaron adelante en el marco de la Campaña Municipal de Alfabetización de Jóvenes, Adultas y Adultos que realizó la Municipalidad de Berazategui (provincia de Buenos Aires, Argentina) en convenio con la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)[1].

Nominamos estos procesos educativos de alfabetización como procesos de "construcción del sistema de lengua escrita". La tarea que presentamos combina la pedagogía de la educación popular con un enfoque particular sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Este encuentro entre ambas miradas ocurre en espacios concretos, que en el marco de la Campaña Municipal denominamos Centros de Alfabetización.

En un esfuerzo por ser coherentes con las miradas político-pedagógicas adoptadas tanto en la comprensión profunda del acto educativo desde la Educación Popular como en el enfoque constructivista en relación a la lectura y la escritura, no hay en este texto una receta que

[1]El convenio fue firmado en diciembre de 2016 y aprobado por el Consejo Superior de la UNQ mediante la Resolución 1735/16.

pueda ser aplicada al pie de la letra: no se propone un modelo enlatado a seguir paso a paso, encuentro a encuentro. No sería posible desde esas miradas; no sería fiel a la propuesta. Y veremos por qué a medida que vayamos profundizando en las líneas que construyen estos enfoques.

Ronda de presentación en un Centro de Alfabetización. Foto de Graciela Torres.

La propuesta se centra en comprender cómo y para qué un joven, una joven, un adulto o una adulta aprenden. Aprenden a vivir, aprenden a relacionarse, aprenden una tarea o un oficio... aprenden a escribir y aprenden a leer.

Simultáneamente, con esa comprensión sobre el "cómo se aprende", pensamos también "para qué", y "desde dónde" aprenden. Dicha

comprensión no estaría completa si no integramos el porqué de su deseo de aprender, y sobre esto contamos con testimonios de algunas de las personas que transitaron nuestros centros de alfabetización: mujeres que desean alfabetizarse porque quieren que sus hijos/as no fracasen en la escuela; o el caso de Genoveva, que siendo una persona con una profunda fe religiosa, manifiesta que no quiere irse de este mundo sin aprender a leer la Biblia; o Marcelo, que desea comprender lo que firma para evitar que lo estafen en su ámbito laboral. Y será con esos elementos que propondremos, crítica y amorosamente, construir el recorrido educativo para cada una de las personas que se acercan a estos espacios, los Centros de Alfabetización, con la inquietud de llegar a leer y escribir de modo fluido, correcto y convencional.

La Campaña Municipal de Alfabetización de Jóvenes, Adultas y Adultos

Como fruto del convenio firmado en diciembre de 2016 entre la UNQ y la Municipalidad de Berazategui, se dio inicio a partir de marzo de 2017 a la tarea de alfabetización en todo el territorio municipal. Las tareas descriptas se llevaron adelante encuadradas en el convenio citado, que finalizó el 10 de diciembre de 2019.

En ese lapso se constituyeron 135 Centros de Alfabetización, centralmente ubicados en la localidad de Plátanos[2], a los que asistieron para aprender a leer y a escribir 511 jóvenes, adultas y adultos de Be-

[2]Si bien en el inicio y con el fin de difundir las tareas educativas propuestas se abrieron Centros de Alfabetización en toda la superficie del municipio, la Campaña adoptó a partir de marzo/abril de 2018 una estrategia focalizada de trabajo centrada en la localidad de Plátanos. El proyecto contemplaba, para el período 2019-2023, avanzar sobre las demás localidades que conforman el Municipio.

razategui; con 389 educadoras y educadores populares que desarrollaron tareas educativas con ellos.

La mención de un trabajo educativo comprometido con los sectores populares, con las vivencias barriales y con el altruista objetivo de elevar los niveles de alfabetización de la población suele evocar ciertas idealizaciones. Pero el desarrollo de una campaña que articule gobierno local, organizaciones comunitarias, movimientos y partidos políticos, iglesias, espacios educativos formales y no formales y otras variadas formas de la vida organizada en nuestras sociedades es un entramado de gran complejidad. El reparo sobre las intromisiones en los territorios más allá de los cuidados cotidianos en la tarea; las diferencias institucionales entre los espacios convocados y la imposibilidad de ejecutar ciertas acciones en los tiempos que requiere la intervención barrial; los intereses en el vínculo con la comunidad; los protagonismos y el miedo a los desplazamientos de ciertas figuras; la defensa y los temores de los vínculos territoriales muchas veces configuran un mapa difícil de ser trabajado y, en este sentido, la campaña no fue una excepción.

Por otro lado, existen sin lugar a dudas los valientes compromisos del gobierno local, las conmovedoras historias de cada habitante del barrio, las movilizadoras ganas y los entusiasmos por parte de educadoras y educadores, los involucramientos honestos y sentidos de las instituciones barriales, los permanentes esfuerzos de maestros y maestras en cada barrio.

Ese es el escenario en el que se fueron desarrollando las tareas y se construyeron los espacios alfabetizadores y, en diálogo con cada institución, fuimos avanzando en las articulaciones territoriales necesarias.

Los Centros de Alfabetización conforman vínculos internos entre sus participantes y sus educadoras/es, que muchas veces se apartan

de las realidades que circundan el trabajo interinstitucional; y aun cuando esas tensiones influyen en las acciones educativas, también lo hacen los compromisos que habitan el barrio, y siempre la balanza juega en favor de los sentimientos amorosos en el encuentro.

Este es el marco general que da origen a este libro. De manera que aquí sólo proponemos la aventura de leer, de reflexionar, de pensar estrategias formativas ... pero, sobre todo, de llevar adelante espacios educativos que, en la tarea colectiva, transformen la realidad no sólo de las personas que en ellos participan sino –algo más trascendente y revolucionario– de las comunidades que habitan y habitamos.

Pausa pedagógica

Compartimos escenas de una tarea territorial que forma parte de la apertura y consolidación de los espacios educativos en el territorio: un *censo de recorridos educativos*. Esta propuesta se lleva adelante, casa por casa, en el barrio en el que se está convocando a la asistencia a los Centros de Alfabetización (o Talleres de Lectura y Escritura), y permite al mismo tiempo tomar conocimiento del entorno y difundir el trabajo.

VIDEO
Escenas del Censo. Berazategui, Buenos Aires, Argentina[3].

[3]Gentileza de Matías Nikitiuk, referente territorial de la Campaña Municipal de Alfabetización de Jóvenes, Adultas y Adultos. Berazategui, Buenos Aires, Argentina.

| CAPÍTULO 1 |
Una propuesta de educación popular

"El estudio de ese antiguo tratado de lenguaje me ha enseñado a querer a las palabras. Las escribo viéndolas florecer, tocadas por la intensidad o desnudez de la altura; las oigo asomar en el silencio virgen de la expansión. Y son música, como afirma el gramático. Cada vez que escribo una, siento el latido del objeto encerrado por los signos. Las oigo vivir. Las palabras sacan a las cosas del olvido y las ponen en el tiempo; sin ellas, desaparecerían. Los cóndores, por ejemplo, caerían en mitad de su vuelo. Por eso cada vez que escucho el aleteo con que estas grandes aves se lanzan al espacio, digo cuidadosamente 'cóndor', de modo que suenen bien todas sus letras, para que la palabra, además de las alas, ayude a sostenerlo".

Daniel Moyano, *Tres golpes de timbal*

¿Qué entendemos por Educación Popular?

"... el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores".

Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*

Adriana Puiggrós dice:

> El significante *educación popular* habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos. Para descifrarlo se han dedicado muchas horas y días y proyectos de investigación. Personalmente, siempre tuve la impresión de no conseguir penetrar su núcleo, de no poder destrabar su mecanismo, de no comprender cabalmente el anudado íntimo de los múltiples sentidos que sin duda la integran. Tampoco pude reconstruir una 'historia de la educación popular', a la manera de un relato fluido... (Puiggrós, 2015).

Y esta dimensión huidiza que hace compleja la posibilidad de definir concretamente el campo de la Educación Popular tiene que ver, posiblemente, con su adjetivo: "popular". Algo parecido nos pasa cuando intentamos pensar el "campo popular", los "sectores populares", el "movimiento nacional y popular", las "dimensiones populares". Se opera una fuga en ciertas posibilidades de concreción o de definiciones taxativas. Y esto, lejos de ser para nosotros un problema, es una potencia que abre los escenarios.

Si bien el término "educación popular" tiene orígenes diversos y dispersos en la historia de la humanidad, para nuestra América Latina es una construcción que ha ido forjando búsquedas y construyendo un acumulado de experiencias que dan forma a las nuevas rebeldías como, por ejemplo, el caso del Movimiento Zapatista y toda su praxis en Chiapas, al sur de México.

Hay, sin embargo, una tensión que une el camino en nuestras tierras. Una línea que va desde las tareas de Simón Rodríguez en 1820, atraviesa las discusiones de Paulo Freire desde 1955 en adelante –determinantes para la construcción del actual campo disciplinar de la

educación popular– y llega a nuestros días. Y es por esa tensión y esa apertura que las prácticas de educación popular persisten y florecen en colores y formas diversas, en climas y situaciones diferentes. Intentemos, para comprender un poco más, recorrer algo de ese camino.

Simón Rodríguez: inventamos o erramos

La educación popular trabaja permanentemente en un proceso de encuentro e identificación con los sectores culturales populares y constituyentes de nuestra Patria Grande[4], con sus intereses y sus luchas, con sus necesidades y sus búsquedas, casi como una continuación del pedido de Simón Rodríguez, que en 1828 decía: "¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original y así de originales han de ser sus instituciones y su gobierno; y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos" (Rodríguez, 1990). Y algunos años después, en 1832, agregaba:

> Yo dejé la Europa (donde había vivido veinte años seguidos) por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán para siempre) emprender una educación popular, para dar ser a las Repúblicas imaginarias que ruedan en los libros y en los congresos. (Rodríguez, s.f.)

Esa vocación identitaria transita la historia y busca protagonistas de modo incansable entre los sectores populares: protagonistas en la

[4]El término Patria Grande refiere a una pertenencia común de las naciones latinoamericanas –en un mismo suelo, en un mismo continente– y, centralmente, al sueño de una unión política que constituya un colectivo superador de parcialidades nacionales.

invención de nuevas sociedades, protagonistas de esas Repúblicas que se gestan desde la educación popular.

En las escuelas de Simón Rodríguez convivían niños con niñas –lo cual ya era un escándalo para la época– pero, además, cholos, indios, negros, zambos y blancos. Distintas pertenencias sociales, diversas clases. Simón Rodríguez desarrolló una "educación para todos, porque todos son ciudadanos". La igualdad no era un punto de llegada por venir, sino un ejercicio que desde el presente del aula se proyectaba en la propuesta de una sociedad diferente en el futuro.

Frente a esa escuela que en América se había constituido, en parte, para justificar y profundizar desigualdades y distinciones; la tarea educativa de Simón Rodríguez en la que las diversas etnias y grupos sociales compartieran el salón y tuvieran la misma educación cuestionaba las representaciones sociales y las jerarquías establecidas, y eso resultaba algo inadmisible.

Puso fuerte acento en las condiciones materiales del lugar en el que los procesos educativos se desarrollaron, jerarquizándolos y haciéndolos confortables, dignificantes al habitarlos. Impulsó un modelo con profunda impronta y reflexión sobre el carácter social de la educación, en el que el encuentro se volvía un espacio para la liberación y la construcción de una ciudadanía más consciente. En sus escuelas se desarrollaron como ejes la voluntad y el "ser útiles"; es decir, el compromiso y el trabajo creativo como pilares de articulación social. El orgullo sobre el origen, principalmente en los pueblos latinoamericanos, fue protagonista en el desarrollo de contenidos educativos que impulsaran a conocer sus propios idiomas, reafirmando la dignidad de cada persona. Un modelo pedagógico crítico y potente para la América naciente.

En su libro *Sociedades americanas* (2004) Rodríguez dice, entre otras cosas: "En sociedad cada individuo debe considerarse como un sentimiento y han de combinarse los sentimientos para hacer una conciencia social". O: "Instruir no es educar; ni instrucción puede ser equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque. Lo uno significa conocimiento; lo otro, orientación, criterio, conciencia. Se educa al instruir, pero sólo en pequeña parte, con acumular conocimientos extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social".

Es muy importante leer y profundizar las reflexiones en los textos de Simón Rodríguez para comprender la originalidad de sus planteos en una América naciente. Esas ideas fueron fundantes en muchas de las propuestas que se desarrollaron en la historia de la educación popular. Propuestas que aún hoy siguen urgentes, vigentes y necesarias de ser sostenidas para construir la educación emancipadora.

Pausa pedagógica

Te proponemos compartir, a modo de pausa pedagógica en lo que venimos reflexionando, dos videos:

VIDEO
Reseña de la vida de este educador se puede mirar en el capítulo de la serie Maestros de América Latina, que le fue dedicado.

VIDEO
Entrevista a Adriana Puiggrós, donde ella misma da cuenta de la dimensión de la figura de Simón Rodríguez en nuestras tierras.

Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido

Continuando con el recorrido territorial e histórico, las menciones a la educación popular, las tareas educativas y al compromiso con el pueblo encuentran múltiples actores a lo largo del camino. Mariano Moreno, José de San Martín y tantos otros mencionan en sus textos el concepto de *educación popular*[5].

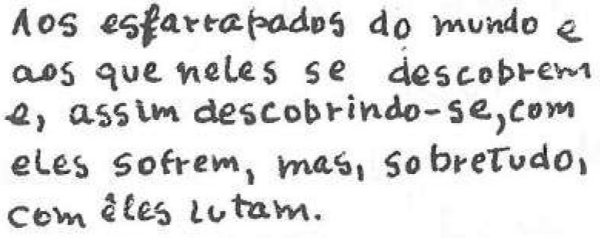
Pero sigamos avanzando en el tiempo... y llegamos al Brasil de 1950, donde comienzan a conocerse las acciones educativas de Paulo Freire. Él había nacido en Recife el 19 de septiembre de 1921, y obtuvo el título universitario en la Facultad de Derecho de la Universidad de Pernambuco, en 1945. Tiempo antes había contraído matrimonio con Elza Maria Costa Oliveira, una maestra de escuela primaria. Con ella es con quien, a resultas del trabajo que Freire asume como profesor de lengua portuguesa, comienza sus reflexiones en torno a la alfabetización y, sobre todo, a la educación de adultas y adultos. Abandona el ejercicio del Derecho y en 1959 se doctora en Filosofía e Historia de la Educación en la Universidad de Recife.

La tarea educativa que tanto en su práctica como en la reflexión de la labor asume Freire se constituye como un momento refundacional en el campo de la educación popular.

[5]Hay que agregar, sin ser sarmientinos, que el primer libro publicado por Domingo Faustino Sarmiento en nuestro país se llama, precisamente, *Educación Popular*... aunque, claro, aquí la referencia a lo popular es muy otra que en el pensamiento de Simón Rodríguez... Un muy buen artículo para pensar ciertos recorridos de la educación popular es "El concepto de Educación Popular: un rastreo histórico", de Pablo Pineau. En línea en http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305-10.html

Algún tiempo después de las tareas de alfabetización, que serán para Paulo Freire el núcleo desde el cual reflexiona para sus primeros aportes, publica su primer libro, *La educación como práctica de la libertad.*

Unos años más tarde, su libro *Pedagogía del oprimido*, publicado en 1970, es un parteaguas en la comprensión de la tarea educativa, e inspiró el desarrollo de propuestas de educación popular casi en el mundo entero.


Aos esfarrapados do mundo e
aos que neles se descobrem
e, assim descobrindo-se, com
eles sofrem, mas, sobretudo,
com êles lutam.

Manuscrito de *Pedagogía del oprimido*.

Paulo Freire dedica *Pedagogía del oprimido* "A los desharrapados del mundo y a los que se descubren en ellos y, así descubriéndose, con ellos sufren, pero sobre todo, con ellos luchan". Y presenta su propuesta educativa diciendo que

> ...como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. [...]

> Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor.
>
> Lo que puede y debe variar, en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo. Sustituirlo por el antidiálogo, por la esloganización, por la verticalidad, por los comunicados es pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la 'domesticación'. Pretender la liberación de ellos sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable. (Freire, 2006)

Así, la educación emancipadora libera inicialmente a los oprimidos, las oprimidas; pero también libera al opresor y la opresora de su rol de opresión. Es un proceso de transformación permanente, de liberación, de construcción de una sociedad justa en la que la vida de cada persona se hace vida digna.

En su texto, Freire pone foco –sosteniendo lo que había señalado anteriormente– en la intencionalidad y la necesaria politicidad inherente al proceso educativo.

El acto educativo es un acto necesariamente político; las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder existentes en la sociedad. La educación nunca es neutral, siempre está a favor de algo o en contra de algo, dirá Freire. Y en esa convicción construye las diferencias entre la "educación bancaria" y la "educación liberadora".

En la concepción "bancaria", el sujeto de la educación es el educador o la educadora, y es quien conduce a sus educandos y educandas a través de la memorización mecánica de contenidos. Los educandos, las educandas, son así una suerte de "vasijas vacías" en las que se "deposita" el saber, al que aceptan dócilmente. El educando, la educanda, son sólo un objeto en el proceso, y padecen pasivamente la acción de su educador/a. El saber es entonces una donación; y quienes poseen el conocimiento se lo dan a aquellos/as que son considerados/as ignorantes.

A mayor pasividad impuesta en el acto educativo, con mayor facilidad los oprimidos y las oprimidas se adaptarán al mundo, y más lejos estarán de transformar la realidad. Así la educación bancaria es un instrumento de la opresión porque su objetivo es transformar la mentalidad de sus educandos/as, y no la situación en la que se encuentran.

Por el contrario, para la "educación liberadora" o "educación problematizadora" el proceso educativo no es un mero acto de depósito de conocimientos, sino que, más bien, consiste en un acto capaz de generar conocimientos –cognoscente– y debe servir al proceso de liberación, quebrando la contradicción entre educador y educando. Así, mientras la "educación bancaria" desconoce la posibilidad de diálogo, la "educación liberadora" propone una situación educativa –gnoseológica– claramente dialógica.

El educador o la educadora ya no son personas que educan unidireccionalmente; también son educados/as mientras establecen el diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Esto resquebraja los argumentos de la "autoridad" basada en la ostentación de un único saber o en la sumisión de la total ignorancia: ya no hay alguien que eduque a otro u otra, sino que las personas que participan del proceso se educan en comunión. El educador, la educadora, ya no pueden "apropiarse del conocimiento", ya que éste será tal en la medida en que educador/a y educando/a reflexionen. Y es que la educación, como práctica de la libertad, implica la negación del hombre o la mujer aislados del mundo, y promueve su integración.

La construcción del conocimiento se realiza en función de una reflexión que no puede ser mera abstracción, una reflexión en la que siempre deberá estar comprendida la relación y el vínculo con el mundo. Las prácticas educativas conservadoras buscan, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de los problemas sociales y adaptar a los y las educandas al mundo dado; mientras que las prácticas educativas progresistas procuran al enseñar los contenidos develar la razón de ser de los problemas sociales, inquietar a sus educandos/as y desafiarlos/as para que perciban que el mundo puede y debe ser cambiado, transformado o reinventado.

Freire señalará así que la "educación bancaria" es meramente asistencial, mientras que la "educación problematizadora" o "liberadora" transita claramente hacia la liberación y la independencia. Propuesta en la acción y la reflexión de los hombres y las mujeres sobre la realidad, se destruye la pasividad de sus participantes, pasividad que propiciaba la adaptación a una situación opresiva. Y surge entonces la búsqueda de transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

En este y otros textos, y en las prácticas que se ven inspiradas en ellos y que construyen el campo de la educación popular, irán apareciendo más características y lineamientos que orientan el andar de educadoras y educadores. Conceptos como los siguientes:

- la existencia de opresores y oprimidos en nuestra sociedad, y entonces la importancia de comprender la división y la consecuente lucha de las clases sociales;
- el carácter grupal y participativo del proceso educativo, con la certeza de que las personas aprendemos mediadas por la comunidad, nuestro entorno social, las situaciones de la vida, las experiencias; lo cual conduce a
- la comprensión de la cultura como forma de vida y como conjunto de prácticas que se relacionan de modo significativo; y que son el imprescindible objeto de reflexión en nuestros actos educativos si es que estos quieren ser encarnados en la realidad de nuestro pueblo, transformadores de esa realidad, y emancipadores. De allí deviene la importancia que da a
- la "lectura del mundo", el enjuiciamiento a la realidad, como una acción que hombres y mujeres realizan de modo casi permanente y que, en el proceso educativo, requiere ser trabajada y reflexionada en favor de la ampliación de los niveles de conciencia. Esto habla de
- la realidad como principio dialéctico, nunca con una comprensión aislada y fragmentada de lo social sino como una compleja trama que no está detenida en su desarrollo y que siempre *está siendo*. Esta incompletitud, ese *estar siendo* permanente, habilita la esperanza y

- el imperativo de la acción para transformar la realidad como objetivo final y central de los procesos educativos. Estos procesos son prácticas concretas que requieren reflexión e investigación, es decir, hace presente y necesaria
- la praxis, en su par indisoluble de reflexión y acción, como pilar para desarrollar nuestra tarea. Praxis que nos permite mirar lo realizado y construir nuevas propuestas cada vez, en un recorrido en espiral que siempre vuelve a la práctica, pero nunca en el mismo punto del que ha partido.

La praxis

> "El contexto teórico, formador, jamás puede transformarse en un contexto del puro hacer, como a veces se piensa ingenuamente. Al contrario, es el contexto del quehacer, de la praxis, vale decir de la práctica y la teoría. La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación de cuadros".
>
> Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar. Novena carta*

En la propuesta de Paulo Freire, que se emparenta con la primera de las Cinco Tesis Filosóficas de Mao Tse-Tung (*Sobre la práctica*), la idea de *praxis* alude a un concepto en el que reflexión y acción aparecen como una unidad indisoluble. Así, Freire afirma sobre los hombres y las mujeres que

> solo él es capaz de distanciarse frente al mundo. El hombre sólo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana. (Freire 1980)

El mundo es la acción, la distancia es la reflexión. La negación de uno de esos elementos desvirtúa la idea praxis, ya que se trata de un dispositivo dialéctico: si no hay reflexión se transforma en activismo, y si no hay acción se vuelve subjetivismo. En cualquiera de los dos casos, se convierte en un modo errado de captar la realidad. La tensión en este par dialéctico es una constante necesaria, en la mirada de la educación popular, para toda práctica social emancipadora.

Al decir de Mao Tse-Tung (1968),

> Descubrir la verdad a través de la práctica y, nuevamente a través de la práctica, comprobarla y desarrollarla. Partir del conocimiento sensorial y desarrollarlo activamente convirtiéndolo en conocimiento racional; luego, partir del conocimiento racional y guiar activamente la práctica revolucionaria para transformar el mundo subjetivo y el mundo objetivo. Practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo. Esta forma se repite en infinitos ciclos, y, con cada ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto. Esta es en su conjunto la teoría materialista dialéctica del conocimiento, y ésta es la teoría materialista dialéctica de la unidad entre el saber y el hacer.

Paulo Freire, más allá de la cita que prologa este punto y que pertenece a *Pedagogía del oprimido*, ha reflexionado ampliamente en la misma línea que propone Mao Tse-Tung sobre la necesidad de sostener una praxis reflexiva y atenta en la tarea educativa. Estas menciones aparecen diseminadas en sus textos, y en un intento de sistematización de esas referencias dice Moacir Gadotti (1996) en el glosario de *Paulo Freire: una biobibliografía:*

> Es la unión que se debe establecer entre lo que se hace y lo que se piensa acerca de lo que se hace. La reflexión sobre lo que hacemos

> en nuestro trabajo diario, con la finalidad de mejorar el trabajo, se puede denominar como praxis. Es la unión entre teoría y práctica. Concepto común en el marxismo, que es también llamado filosofía de la praxis, designa la relación del hombre con sus condiciones reales de existencia, su capacidad de incorporarse en la producción (praxis productiva) y en la transformación de la sociedad (praxis revolucionaria). Para Paulo Freire praxis es "la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Pedagogía del Oprimido).

Concepción metodológica dialéctica

Esta comprensión dialéctica de la relación teórico-práctica/práctico-teórica articula la tarea educativa. La articula en el sentido de que las ideas y las acciones se muestran, se exponen como base de conocimiento. Se ponen en diálogo los diferentes saberes y las diferentes prácticas –las miradas culturales que cada participante trae en sus historias, en sus comprensiones y en su vida– con los saberes formales y las necesidades de aprender que cada quien aporta al espacio en común.

En una hermosa imagen del/la educador/a popular –que será, en definitiva, quien encarne la "idea" de la educación popular y la lleve a la *práctica* volviéndola real, concreta, activa, vital–, Paulo Freire dirá que

> lo que se impone, de hecho, no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo, de lo que el pueblo sabe; sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada. (Freire, 1988)

El educador, la educadora, como alguien que pone en escena y toma los saberes de quienes están participando del proceso educativo; saberes desordenados, dispersos, parciales siempre y que, en un proceso reflexivo y crítico con sus participantes, los "devuelve", los expone, en forma organizada, ordenada, conectada –con sus antecedentes y sus consecuencias– para poder, así, intervenir en esa realidad y transformarla. Es un proceso dialéctico[6], en el que aquello desordenado, desconectado, resulta reordenado en función de los aportes y la reflexión de y con sus participantes; estableciendo antecedentes y consecuencias, es decir, una lectura política –educativa– de sus contextos, de sus territorios, del mundo.

Es dialéctico porque todo aporte de cada participante no sólo "enriquece" –en el sentido de que "suma" más "opiniones"[7] respecto de lo que se reflexiona– sino que, fundamentalmente, transforma aquello que se está comprendiendo.

---

[6]Se puede ver, para comprender mejor la cuestión de **lo dialéctico** en el proceso de la educación popular (vinculado, claro, al concepto de la unidad entre la teoría y la acción en Marx, la filosofía de la praxis) el capítulo dedicado al tema en "Filosofía aquí y ahora", con José Pablo Feimann https://www.YouTube.com/watch?v=Fc1eCYVuilQ

[7]Ponemos entre comillas las palabras "enriquece", "suma" y "opiniones" como un ejercicio de reflexión sobre nuestros posibles modos de comprender situaciones en lo cotidiano, comprensiones que se manifiestan en nuestro modo de hablar. "Suma" en relación con "enriquece": como si hacer algo más rico –o hacerse más rico– fuera sumar más, tener más. Pensemos en "rico" en relación con los alimentos: no siempre poner más de algo lo hace más delicioso. Pensemos en "rico" en relación con las riquezas: no siempre tener más te da mayor riqueza... o quizás en este punto si, y aquí está el eje de la cuestión. Finalmente, ponemos "opiniones" entrecomillado porque, cuando se hace referencia a aportes que realiza una persona perteneciente a sectores populares, parece que los saberes siempre son "opiniones". Por oposición, las opiniones del campo académico o científico siempre son conocimiento o ciencia... ¿no habrá en esto algún intento de estructura de dominación?

Esto equivale a decir que, en la medida en que alguno o alguna de las participantes del proceso no participa activamente, aquello que pretendemos reflexionar está no sólo incompleto por ausencia de su voz, sino que, además, es susceptible de seguir cambiando. Y cuando aparezca esa voz que faltaba volverá entonces a completarse un poco más, y a cambiar, y al cambiar la reflexión grupal continuará cambiándonos.

En ese cambiar y cambiarnos volveremos –siempre– a tener que decir "algo más" que aporta sobre ese concepto, idea o análisis. Algo más que proviene de haber *hecho algo* con esa idea; *haber hecho* en el sentido de la acción concreta sobre la realidad... y ese *algo más* es lo que hace al proceso dialéctico siempre activo, vigente, actual, necesario.

Cambia y nos cambia, y al poner en acto ese pensamiento, al concretarse en una práctica real y visible, lo confrontamos con la realidad y con el resultado de la interacción; y volvemos con *algo más* para el aporte reflexivo... y *vuelve* a cambiar, y *volvemos* a la práctica. En círculos sucesivos, como dice Mao Tse-Tung, permanentes, inagotables.

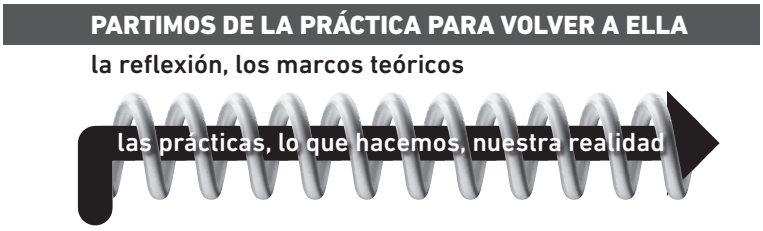
En su libro *Educar para transformar, transformar para educar*, Carlos Núñez Hurtado afirma que la vinculación entre los planteos pedagógicos, didácticos, metodológicos y las definiciones políticas que se adoptan en la propuesta de trabajo son un eje fundante de toda mirada centrada en la educación popular:

> Para nosotros, sólo a través de una metodología dialéctica se puede lograr dicha relación, pues sólo basándose en la teoría dialéctica del conocimiento se puede lograr que el proceso "acción-reflexión-acción", "práctica-teoría-práctica" de los grupos populares –del movimiento popular– conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente con vistas al logro de una nueva sociedad.

Para que los programas de educación popular que se definen como tales produzcan cambios y generen acciones conducentes a los objetivos políticos planteados por la organización responsable del programa, es necesario adoptar un planteamiento metodológico que le de coherencia interna y una concepción dialéctica que le de coherencia política.

Así pues, una metodología dialéctica es el camino adecuado que nos permite tener, como punto de partida del proceso, la práctica real de la organización en la transformación de su realidad; este partir de la práctica será llevado sistemáticamente a nuevos niveles de comprensión, es decir, a procesos de abstracción de la propia realidad que nos permitan comprenderla de manera diferente, en su complejidad histórica y estructural, para entonces proyectar las nuevas acciones transformadoras de una manera más consciente y, sobre todo, acorde con una teoría que nos ayuda a conocer las leyes históricas, y nos permita avanzar más adecuadamente dentro de una visión estratégica que ubica y supera un mero activismo, una posición meramente "reivindicalista" que, muchas veces, siendo acciones tácticas, se confunden como si fueran estratégicas.

(Núñez Hurtado, 1996)



Es necesario reiterarlo una vez más: toda práctica de educación popular requiere adentrarse la realidad de sus participantes, partir de las prácticas sociales, generando una reflexión que permita volver siempre a la cotidianeidad para transformarla. Esto es: *partir de la práctica* para volver a ella.

Llamamos aquí *práctica social* al conjunto de actividades que realizamos en el orden de lo económico, de lo político, de lo ideológico, de lo cultural y de lo cotidiano. Y entendemos la *reflexión práctica* como la confrontación, con vistas a la construcción de nuevos conocimientos, de las realidades vividas con los saberes con que se cuenta. La finalidad de todo este proceso de construcción de conocimientos es la transformación de la propia realidad.

Esa reflexión transformadora, esa construcción emancipadora de conocimientos, sólo puede ser realizada en la tarea comunitaria, colectiva. Vencer la dinámica individualista es parte del proceso liberador, como vemos en este fragmento de registro de una alfabetizadora:

> Vemos acercándose lentamente a Ñata y Conce juntas. Gloria y yo acomodamos las mesas, preparamos el mate...
>
> ¡Nos alegramos por lo que nos cuenta Ñata, que su nuera va mejorando! Ya hay otro ánimo en ella.
>
> Conce, medio triste, (...) cuenta que casi no viene por su estado de ánimo, pero lo razonó y no tenía sentido quedarse triste en su casa, que mejor era venir al Centro a hacer algo.
>
> –¡Así es Conce! Arriba ese ánimo ¡acá nos contenemos, hablamos, te escuchamos y nos entretenemos además de leer y escribir, no hay que quedarse encerrada! –le dije.[8]

[8]Registro 23, del 11/10/2017, de la alfabetizadora Lola Roldán, barrio San Blas (Beraza-

Ñata y Conce llegando al Centro de Alfabetización del barrio San Blas.

Es importante resignificar, comprender la afirmación de Lola cuando dice "¡acá nos contenemos, hablamos, te escuchamos y nos entretenemos además de leer y escribir, no hay que quedarse encerrada!". El proceso de educación popular no puede desentenderse de la persona, de sus vivencias, de su realidad opresora a costa de dejar de ser una propuesta educativa emancipadora y convertirse en, sencillamente, un trayecto reproductivista del propio sistema que ha condenado a Ñata y a Conce a la situación que viven en ese presente. El proceso reflexivo y dialéctico se construye en ese involucramiento con sus realidades, y dialoga sobre las realidades cotidianas al tiempo que revisamos y mejoramos las escrituras producidas, en el marco de aquello que juntas y juntos leemos y comentamos.

Existen dos cuestiones que nos corresponden a aquellos/as que nos identificamos con la visión de las y los oprimidos para la construcción de otro mundo.

tegui, Buenos Aires, Argentina).

Por un lado, impugnar la idea de que las cosas *son* así. Afirmaba Freire:

> Este discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder (Freire, 2003: 63).

Por otro lado, asumir que la denuncia por sí sola no es revolucionaria, no es transformadora. Necesitamos también anunciar que otro mundo es posible, y ese anuncio consiste en trabajar por nuestra utopía, no como irrealizable sino resignificándola como proyecto que se concreta en la praxis: y esto requiere militar la esperanza, fortaleciéndola en los espacios en los que aún persiste, refundándola en aquellos en los que ha sido destruida.

Núñez Hurtado profundiza, en el texto citado, sobre el punto de partida para abordar un proceso educativo transformador en la comunidad. Y propone la realización de un *triple autodiagnóstico* que permita construir una propuesta *a partir* de *esa* realidad.

Ese triple autodiagnóstico involucra tres aspectos:

- *la realidad objetiva*, sobre la que es necesario reflexionar junto al grupo poniendo en práctica una suerte de *distanciamiento*, de alejamiento de nuestras propias emociones, para tener un diagnóstico lo más claro posible de la misma –aquel *alejamiento* al que refería Freire, para objetivar–;
- *las prácticas sociales* del grupo y sus personas, ya que "es el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado y a todos los niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad";

- *la conciencia e intencionalidad* de las acciones, ya que "este accionar, consciente e intencionado o inconsciente o menos intencionado y espontáneo, obedece de hecho a una interpretación de la realidad social y a una intención frente a ella".

Es en ese *acercamiento metodológico* al presupuesto de *partir de la práctica* o *partir de la realidad* en el que se pueden encontrar claves para la tarea, el que hace emerger miradas y comprensiones del propio grupo, el que permite el protagonismo de sus voces.

El *punto de entrada* a este triple autodiagnóstico, es decir, el modo específico en que se iniciará este proceso reflexivo de educación, tendrá que encontrarlo el educador, la educadora: podrá comenzar identificando la realidad objetiva, o reflexionando sobre las prácticas sociales, o dialogando sobre la conciencia y la intencionalidad. Lo importante es que pueda recorrer el trío de aspectos, y reflexionar con el grupo cada una de estas cuestiones. Sus voces, sus miradas, sus acciones irán construyendo el camino para la tarea a partir de esta exploración.

Pensar la educación popular hoy

Pensar desde la pedagogía de la educación popular es entonces pensar desde una tradición, un acervo profundamente latinoamericano. Es una reflexión sobre el acto educativo construido y cimentada en el suelo de la Patria Grande. Es una tradición con un acumulado propio, posible de ser llevada adelante en diversos espacios, instituciones, ámbitos educativos.

Se es educador/a popular no sólo a través de una opción encarnada en la política –aunque esa opción sea central– sino además a través de esa opción *manifestada*. Manifestada en una concepción pedagógica y una metodología; en los ámbitos de la práctica y en la finalidad de esa tarea.

Son prácticas y tareas que postulan que:

- el punto de partida de la educación popular es la realidad, entendiendo esa realidad desde una lectura personal y comunitaria que va profundizándose en la reflexión educativa. Conocer los intereses de los y las participantes, sus acciones, sus tareas, sus realidades y releerlas críticamente; contextualizar los análisis en tiempo, geografía y sociedad; situar la praxis. A todo esto, Paulo Freire lo llamaba "leer el mundo";
- el objetivo de todo proceso de educación popular es transformar esa realidad que es punto de partida, esa realidad que han "leído" comunitariamente; una realidad producida, construida socialmente, que puede ser deconstruida y reconstruida por medio de la praxis;
- la educación popular tiene una opción política que orienta su modo de mirar: en, desde y para los intereses de los sectores dominados, explotados. Mirar, analizar, reflexionar en, desde y para esos sectores no significa, sin embargo, que esa tarea sólo pueda ser llevada a cabo *con* o *en* esos sectores. Es posible mirar con los ojos de los explotados junto a otros espacios, otras clases económicas, desarrollando procesos que permitan que se conozcan sus intereses, se comprendan sus búsquedas y sientan la urgencia de ese mirar;
- la educación popular debe construir empoderamiento para los sectores explotados a través de la organización. Este es el modo en que colabora en la transformación de la sociedad desigual para tornarla en una más igualitaria y que reconozca las diferencias;
- la educación popular debe impulsar propuestas educativas con una mirada anclada en la comprensión de las culturas particula-

res y en el diálogo de saberes, imprescindible para la construcción de un conocimiento que dé cuenta de la vida del pueblo;

- es en la cultura donde se dan los tránsitos de las personas. Cada quien se inscribe en una cultura que reconoce como propia y, muchas veces, diferente de las otras. Pero transita sin embargo por todas ellas. Por eso el diálogo es fundamental, y el encuentro de saberes una práctica fundante;
- en las prácticas educativas se propone una formación crítica, afirmando las subjetividades de cada participante y construyendo intercambios que favorecen la confianza en sí mismos/as;
- la educación popular construye procesos y se desarrolla en procesos de construcción colectiva permanente. Ese proceso parte de un saber práctico que se reflexiona para teorizarlo y en el que hay dialécticamente, como vimos, una relación práctica-teoría-práctica constante. Esta relación orienta de modo permanente la tarea, la reformula y la modifica: partir de las prácticas para reflexionarlas significa que siempre volvemos a las prácticas, es decir, a un hacer concreto. La educación popular no termina en la mera conceptualización de un hecho, sino que requiere volver a la práctica para poner en escena ese nuevo saber, alimentarlo y completarlo siempre con los otros, las otras y la realidad misma.

Estos y tantos otros aportes aparecen sistematizados en los textos de Paulo Freire y de muchos autores, muchas autoras. Pero también son principios que se encarnan en las prácticas de educadoras y educadores; y son, entre muchos más, aspectos constitutivos de ese concepto huidizo que llamamos educación popular.

La vigencia de las ideas de Paulo Freire y la trascendencia de su labor son indiscutibles hoy. Leer sus textos, profundizar en la reflexión

de sus propuestas, encarnar las ideas en la tarea educativa es parte de nuestros sueños como educadores y educadoras, en el marco de las tareas de alfabetización que describimos aquí, pero también en muchos otros espacios y prácticas posibles.

En la comprensión de Freire lo educativo se constituye como una instancia importante del proceso de formación sociopolítica de la ciudadanía: la educación es un acto político, y entonces resulta impensable una práctica pedagógica vacía de significado político, neutra, aséptica.

Asumir la dimensión política –y estratégica– de la educación requiere realizar una apuesta por una sustantividad democrática humanista que no agote su potencia en la enunciación y verbalización de los derechos de las personas, sino que asuma el acto educativo como campo de lucha con un horizonte tensionante en la vigencia plena de esos derechos: es una libertad conquistándose.

Pausa pedagógica

Compartimos aquí algún material audiovisual que nos ayude a enamorarnos más de estas prácticas:

VIDEO

Paulo Freire: constructor de sueños: este video es una realización de Efrén Orozco, Luis Fernando Arana y Juan José Esquivel del año 2000, en una producción del IMDEC, A.C, para la cátedra Paulo Freire del ITESO. Un encuentro de Paulo Freire con educadores y educadoras populares, reflexionando distintos aspectos de la tarea.

VIDEO

Paulo Freire. Serie Maestros de América Latina: la serie, publicada el año 2016, fue producida por el Laboratorio de Medios Audiovisuales de la Universidad Pedagógica, para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Cultura y la Educación (OEI) y Canal Encuentro.

VIDEO

Paulo Freire contemporáneo: documental que indaga en los orígenes de las primeras experiencias de alfabetización y educación popular de Paulo Freire. Casi 20 años después de su realización en Angicos, el filme muestra cuánto de las ideas de este gran educador y sus concepciones pedagógicas y antropológicas están aún vivas en nuestros días. Incluye fotos, imágenes de archivo y fragmentos de entrevistas con Paulo Freire y testimonios de sus hijos y otros pedagogos; de Canal Encuentro.

"Analfabetismo/s" y compromiso educativo

> "Tal vez sea ese el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su propia vida, como autor y como testigo de su historia. O sea, biografiarse, darse existencia, historizarse".
>
> Prefacio de *Pedagogía del oprimido*, Ernán Fiori

Aquí abordaremos una primera apreciación, que necesariamente debemos reflexionar... ¿es pertinente –en términos de construcción de escenarios educativos, en términos de transformación de la realidad, desde la mirada de la Educación Popular– definir a alguien por lo que *no* es?

Porque ese es, precisamente, el eje de construcción del sentido de *analfabeto/a*: alguien que carece de alfabeto. Definimos a esa persona por su supuesta carencia, y no por sus saberes o sus potencialidades. Y necesitamos problematizar esta definición porque su cuestionamiento está en la base de la comprensión del acto educativo que estamos construyendo.

En principio, pensamos que a nadie se debe definir por su –supuesta– falta. Pero, además, porque tenemos por seguro que *no existen en*

nuestros entornos –urbanos, semi-rurales o rurales– adolescentes, jóvenes, adultos o adultas que desconozcan todo sobre la lengua escrita.

Emilia Ferreiro, diferenciando en primera instancia a personas no alfabetizadas de aquello que se llama *analfabeto/a*, dice:

> Es fácil aceptar que los adultos no alfabetizados pueden tener cierto conocimiento del mundo, manejar técnicas artesanales complicadas, conocer técnicas de cultivo, etc. Es difícil, en cambio, suponer que tienen algún conocimiento de la lengua escrita, ya que, de tenerlo, no serían analfabetos. (Ferreiro, 1983)

Luciana reconociendo los días de la semana, para poner la fecha... Busca similitudes, diferencias; compara por extensión de la palabra, letra inicial, letra final. (Registro del Centro de Alfabetización).

El problema que aborda la práctica educativa que estamos proponiendo es la imposibilidad de leer y escribir convencionalmente y fluidamente en personas de 14 años en adelante. Esto genera en sus vidas fuertes condicionamientos en el acceso a trayectorias educativas, a empleos bien remunerados y, en síntesis, a una ciudadanía plena participante de la comunidad de lectores y escritores.

Las causas de este problema reconocen al menos tres vertientes:

1. una parte de la población tiene, por cuestiones económicas y sociales, una fuerte dificultad en el acceso al sistema educativo,

entendido esto como la imposibilidad de asistir a la escuela regularmente con condiciones materiales, afectivas y vitales que le permitan construir conocimiento en el aula y mantener vínculos estables con la institución y sus miembros - la comunidad educativa y educadora -;

2. otra parte de la población, que logra acceder al sistema escolar, tiene fuertes impedimentos para el sostenimiento en su trayectoria educativa, y frente a la incomprensión institucional para superar esos problemas va quedando fuera del sistema por motivos diversos: ausentismo, repitencia, dificultad en sus relaciones sociales/institucionales, entre otros; lo que da como resultado una trayectoria frustrada y conocimientos insuficientes en el manejo de la lengua escrita para su uso deliberado en situaciones sociales y comunitarias;
3. una parte menor de la población que sostiene su trayectoria a lo largo de los tiempos previstos en el sistema presenta como resultado de sus aprendizajes un manejo precario del sistema de lengua escrita.

Con relación los puntos 2 y 3, hay que agregar que se trata de situaciones producidas por la propia dinámica del sistema educativo, por supuesto. Pero también por problemas que tanto las instituciones escolares como sus conducciones y docentes no saben, no pueden, o simplemente carecen de herramientas político-pedagógicas para resolver. La propia estructura de formación docente concibe el momento en que un educador o una educadora aprenden a serlo como un período determinado y limitado en el tiempo, finalizado el cual no se propician espacios de reflexión sostenida de sus prácticas que sean cotidianos y dentro de sus horarios de servicio. De tal manera la sole-

dad en la que docentes o instituciones deben resolver estos conflictos conduce a respuestas –tanto en el nivel burocrático-administrativo como en el didáctico-pedagógico– casi siempre definidas en favor del propio sistema y en perjuicio de los sectores populares.

Desde nuestra comprensión del acto educativo, entendemos que la posibilidad de una reflexión permanente sobre las tareas, realizada en sus jornadas laborales, habituales y en marcos formativos, aportaría herramientas pedagógicas y normativas para una acción muy diferente.

Es necesario, además, hacer un serio análisis sobre la estructura política de nuestras sociedades, análisis en el que se requiere considerar las múltiples y variadas maneras en que se opera la exclusión en el sistema de dominación por parte de los sectores de poder –sectores que a veces pueden estar a cargo del gobierno de un país y otras veces no, pero con poder suficiente siempre–. Una constante en ese esquema de dominación es la expulsión que los sistemas educativos provocan en las capas más empobrecidas económicamente de nuestra sociedad. Y provocan esta expulsión anclados en criterios meritocráticos, muy vigentes al interior del sistema educativo formal, pero también profundamente enraizados en la sociedad en general; escudados en una supuesta incapacidad de dar respuestas educativas pertinentes a las condiciones materiales de existencia del campo popular urbano, semi-urbano o rural.

La expulsión que se produce se nombra como "abandono" o "deserción", en los casos en que la persona deja de asistir al espacio educativo; o como "problemas de aprendizaje" –nunca problemas de enseñanza– en los casos en que continúa asistiendo. Pero tiene en común que siempre va configurando discursivamente su "salida" del sistema, sin hacerse cargo del grado de expulsión que ejerce la institución.

Flavia Terigi, docente e investigadora argentina, reflexiona extensamente sobre las trayectorias escolares y plantea el problema de la deserción a partir del formato implementado en las escuelas, de estructura graduada y simultánea, que admite un tipo de agrupamiento cuyo criterio es la edad cronológica de las y los alumnos. El sistema entonces, partiendo de la premisa de que la edad cronológica garantiza la eficacia del funcionamiento del dispositivo escolar, define los propósitos y los contenidos escolares (cfr. Terigi, 2015). Sin embargo, está ampliamente demostrado que las niñas y niños –tanto como adolescentes, jóvenes, adultas y adultos– no aprenden según lo esperado. No obstante esta constatación, la sospecha del fracaso –pesar de su masividad– sigue recayendo sobre los sujetos educativos que "no aprenden" a leer y a escribir en los tiempos estipulados por el sistema para que lo hagan; eludiendo permanentemente la sospecha sobre rasgos esenciales de organización escolar como la simultaneidad o la presencialidad. En síntesis, un sistema que –en el mejor de los casos–, en pos de la inclusión, transformó lo diverso en homogéneo, nos impide pensar el aula como un conjunto de personas diferentes.

Esta situación es, además, violatoria del derecho a la educación. Hay que hacer notar, llegado este punto, que el garante de los derechos humanos en toda sociedad es el Estado.

Al consolidarse esta expulsión, cada habitante en esa situación queda fuera de una enorme cantidad de posibilidades de interacción plena, además de dejar de pertenecer al sistema educativo: la imposibilidad de intervenir plenamente –es decir, de modo integral y con un manejo fluido que permita satisfacer intereses y necesidades– en la comunidad de lectores y de escritores es una enorme privación que produce una herida inmensa en la persona, herida agravada por el propio sistema

expulsor que se encarga de hacerle "comprender" que es por su propia incapacidad "ha abandonado" la escuela. Y es, al mismo tiempo, una condena –por suerte nunca definitiva– a cualquier proyecto educativo que quisiera encarar esa persona, ya que la inmensa mayoría de las tareas educativas implican la producción y la lectura de textos.

Kurlat (2011) agrega a esta mirada la consideración que se presenta en el sistema sobre los y las adolescentes, jóvenes, adultos y adultas que transitan su educación primaria en la modalidad conocida como de jóvenes y adultos. Se trata de sujetos educativos que se encuentran usualmente atravesados por condiciones socioeconómicas de pobreza, exclusión y marginalidad. Y a esta situación se le suman mayores complicaciones en su escolaridad: por un lado, el desconocimiento de educadores y educadoras en relación al proceso de construcción del sistema de lengua escrita por parte de los sujetos, reduciendo habitualmente el conocimiento lector al reconocimiento de las letras y su valor sonoro convencional. Por otro lado las propuestas pedagógicas que, producidas en soledad y de forma intuitiva, promueven la asociación fonema grafema (descifrado), por ejemplo "la te con la a: ta, la pe con la ta, ahora juntamos todo"; la memorización "tenés que escribirlo muchas veces en la hoja así lo aprendés" y la copia de modelos, apelando a que la única estrategia de escritura sea siempre copiar, por ejemplo, del pizarrón, restando oportunidades de escritura propia autónoma, de reflexión sobre la producción propia o sobre materiales existentes de lengua escrita, y generan una repetición del mismo círculo que produjo el alejamiento –aquello que, como dijimos, se cataloga en el sistema como "deserción"–, iniciado en la escuela primaria.

Por supuesto, además de estas consideraciones en torno a las políticas pedagógicas que adopta el sistema educativo en general, pueden identifi-

carse como causas más amplias, además, las condiciones político-económicas que condenan a gran parte de la sociedad a la pobreza y, en clave sociológica, el tejido comunitario fragmentado por el neoliberalismo.

Como dijimos antes, la imposibilidad de participar plenamente de la comunidad de lectores y escritores es, ciertamente, una violación de los derechos de esas y esos adolescentes, jóvenes, adultas y adultos que usualmente provienen del campo popular. Una violación de derechos, entonces, asentada en la construcción de una hegemonía –un modelo de sociedad– injusta.

El desafío es trabajar el proceso de creación del sistema de lengua escrita comprendiendo, dando lugar y valor a los saberes y a las hipótesis que niños y niñas, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos traen sobre la escritura. Saberes variados, porque variados son sus recorridos previos y porque variados son sus contactos con el sistema de lengua escrita. Saberes dispersos, porque escasamente han tenido tiempo de reflexionar sobre la lengua escrita y organizar sus conocimientos. Saberes siempre válidos, porque son propios, y auténticos. Nuevamente lo propuesto por Freire: ayudar a ordenar y organizar aquellos saberes dispersos que aparecen desordenadamente.

Alfabetizar es por eso un compromiso en el que ineludiblemente debemos vincular la realidad de cada participante con una reflexión social y política que nos mueva a actuar para transformar esa realidad.

Es algo absolutamente conocido que la imposibilidad de leer y escribir –fluidamente, convencionalmente, de modo integral e integrado con el resto de las acciones cotidianas– constituye un problema central para la construcción de nuevas ciudadanías. Sin embargo, esta afirmación no puede reducirse al mero (in)cumplimiento de artículos de las

Lectura de un texto que se sabe de memoria: Tati sigue con el dedo la letra de la canción que en un encuentro anterior dictó a la alfabetizadora.

distintas declaraciones que, en el marco de la reafirmación de los derechos del hombre, han sido escritas en varias instancias históricas y suscriptas por nuestro país. La imposibilidad de acceder a la palabra escrita con cotidianeidad y sencillez construye una barrera que imposibilita la construcción de nuevas ciudadanías fundamentalmente porque, en la potente dificultad de habitar un mundo desarrollado para lectores y escritores, nuestro pueblo no puede acceder a muchos de los bienes necesarios para una vida digna en condiciones de igualdad y equidad, dos notas centrales en el ser ciudadano; al menos en lo que las concepciones democráticas occidentales comprenden por tal. En palabras de Emilia Ferreiro,

> la democracia, esa forma de gobierno a la cual apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores). (Ferreiro, 2005)

Como extensión de la lengua oral, pero por otros medios, leer y escribir son procesos de comunicación. Esto consolida una manera de estar en el mundo, una forma social de relación; y conforma instancias también de expulsión de ese espacio. Esta discriminación –que es al mismo tiempo, sin mengua de importancia, una violación a los derechos humanos– se ejerce, además, fundamentalmente, sobre los sectores más oprimidos de la sociedad, y de entre ellos siempre en los que más excluidos se encuentran, reforzando de ese modo el esquema de dominación y opresión.

Para la mayoría de la gente la alfabetización de adolescentes, jóvenes, adultas y adultos es una oferta educativa remedial y no-formal, de corta duración, destinada a personas pobres que no pudieron ir a la escuela cuando niños o niñas. Es necesario generar entonces espacios de reflexión que permitan superar esta visión peyorativa y opresora, básicamente por dos motivos:

- el primero es que esta visión desestima los saberes que los sectores populares han construido como fruto de su vida de lucha contra la pobreza, y las estrategias que implementan para seguir adelante;
- además, esta visión centra en los sectores populares las culpas de la inasistencia al sistema educativo formal, escamoteando las responsabilidades de un Estado que no logra implementar políticas y planes educativos basados en la realidad y en la obligación de contener las necesidades de esa población.

Para Emilia Ferreiro (2015), "estar alfabetizado para participar en la sociedad interconectada del siglo XXI exige mucho más que saber firmar y comprender mensajes simples".

Podemos sumar aquí el aporte que hace Judith Kalman cuando afirma que

> Alfabetizarse significa aprender a manipular el lenguaje de una manera deliberada, y esto debe ser una de las misiones más importantes de la escuela, de los programas de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos marginados, de los esfuerzos de promoción de la lectura y difusión cultural. (Kalman, 2005)

La tarea educativa es transformadora, liberadora, constructora de nuevos sentidos y valoraciones. Es una práctica política, trascendente y humanizadora tanto para los y las educadoras como para sus participantes. Y es un acto amoroso y fraterno, en el que no sólo están comprometidos los componentes intelectuales para conocer; también el corazón se conmueve y aprende.

El siguiente fragmento de las reflexiones finales de Vanesa Ovejero, alfabetizadora y educadora popular, hace presentes muchas de las cuestiones que fuimos desgranando hasta ahora:

> En este registro quisiera contar cómo fue alfabetizar para mí. El 1° de agosto de 2017 me otorgaron un Centro de Alfabetización adonde irían tres personas para alfabetizarse. Era un sinfín de emociones, sentimientos mezclados, entusiasmo, ansiedad, miedo, el no saber con qué me iba a encontrar.
>
> Llegué al Centro y se me presentaron tres mujeres. [...] Tenían historias muy distintas, con las cuales había que buscar la forma de "atraparlas" para que día a día se entusiasmaran para seguir viniendo. Fue una experiencia hermosa, pero teníamos que trabajar en equipo, ya que los saberes de cada una eran diferentes. Traté de realizar actividades que les gustaran a todas, como sopas de letras.

También realizamos cuentas (sumas, restas y multiplicaciones) que era lo que ellas me pedían.

Comenzaron a leer poemas de Neruda, lecturas que ellas traían y las compartimos, redactamos, realizamos oraciones, armamos recetas, publicidad, folletos turísticos, armaron sus árboles (genealógicos) de la vida [...]

Realizamos una escritura de redacción de cómo había sido su vida en tres etapas: los recuerdos de su niñez; su adolescencia y sus matrimonios y cómo es su vida en la actualidad.

Este trabajo fue muy emocionante, los recuerdos invadieron sus mentes y corazones, muchas risas, angustias y lágrimas; fue un momento en el que lloramos todos. El Centro de Alfabetización 6 estuvo lleno de sentimientos encontrados, pudieron desahogarse con cosas lindas y feas de su vida.

[...] Formaron muchos vínculos entre ellas, se llevan súper bien. Cuando alguna venía desganada o triste se apoyaban entre sí para seguir; y conmigo fue algo maravilloso, porque siempre teníamos nuestros tiempos para charlar, leer y realizar las actividades que tenía planificada para ese encuentro.

Siempre tienen palabras hermosas para mí, las cuales me ayudaron a seguir adelante todos los días. Cada una de ellas tuvo muchos avances desde que comenzamos hasta el día de hoy que fue nuestra última clase:

OFELIA: Se sacó esos miedos de expresarse en público, comenzó a redactar prestando más atención en lo que quería escribir, lee mucho mejor y está súper feliz porque su familia la apoya en venir a la escuelita, como dice ella. Me cuenta que ahora tiene ganas de leer

en su casa, dibuja maravillosamente y le gusta mucho pintar. [...]

MERY: A pesar que ella es la que más estudios tiene es a la que más le costó, ya que como dice ella es muy vaga; pero siempre realizó sus tareas. Tiene muchos problemas de salud pero terminó y vino siempre que su cuerpo la dejó. Estoy muy orgullosa porque tenía miedo a que dejara, pero no fue así y terminó el año con sus compañeras hasta el último día.

IDA: que decir de ella, es un sol de persona, siempre tratando de superarse, realizando sus tareas por más complejas que sean, fue la que más cambios tuvo ya que tenía una laguna en su cabeza y era volver a empezar. Ahora escribe muy bien, lee de una manera especial, siempre con esa dulzura que la caracteriza, avanzó mucho con la escritura, ella escribía con lápiz y ahora lo hace con lapicera; hizo un gran cambio el cual ella misma nota, y eso me pone muy feliz.

Ahora las tres comprenden lo que leen, que antes no lo hacían. Es un avance muy importante para ellas y para mí también ya que cuando empezamos yo les leía y luego les tenía que explicar las cosas que tenían que realizar. Otro cambio en ellas es que ahora lo leen y me cuentan que debemos realizar. [...]

Ellas están muy contentas por sus mejoras y pensando qué cosas vamos a ver el año que viene. No quieren seguir la escuela primaria, se sienten muy cómodas en su lugar, pero quieren hacer la pos-alfabetización para seguir aprendiendo todos los días un poquito más.

Hoy nos despedimos en nuestro último día, lleno de muchas risas, acordándonos de cuando habían llegado, los temas que más le

costaron a cada una, lo que más les gustó, pero también les agarró nostalgia y muchas lágrimas se deslizaron por sus hermosos rostros, cada una dijo palabras hermosas que me hicieron llorar mucho, porque ellas me agradecen, pero soy yo la que les agradece a ellas por las cosas y las experiencias de vida que me contaron y las que me enseñaron. Es verdad la frase que tenemos, "enseñar es aprender", ya que yo aprendí muchísimo de ellas [...]. Vanesa Ovejero[9].

Mery, Ida y Ofelia

Pausa pedagógica

Proponemos, en esta nueva pausa pedagógica, mirar el tráiler de la película *Las analfabetas*. Más allá del "método" que una de las protago-

[9]Fragmento de registro del 14/12/2017 de la alfabetizadora Vanesa Ovejero, del Centro de Alfabetización N° 6, del barrio Los Ciruelos, de la localidad de Berazategui, partido de Berazategui, provincia de Buenos Aires, Argentina.

nistas utiliza para trabajar sobre la lectura y la escritura –una mirada con la que no coincidimos, y que verán allí mismo la crítica a parte de ello–, las situaciones narradas en la vida de las personas adultas que no pueden leer o escribir y las estrategias para seguir adelante son muy interesantes. ¡Por supuesto, la recomendación será mirar la película completa!

VIDEO

Película L*as analfabetas*, de Moisés Sepúlveda, con Paulina García y Valentina Muhr (Chile, 2013, 73 minutos).

| CAPÍTULO 2 |
Desde la lectura del mundo

Alfabetización. ¿Por qué decimos "construcción del sistema de escritura"?

"Felipito Tacatún estaba haciendo los deberes. Inclinado sobre el cuaderno y sacando un poquito la lengua, escribía enruladas emes, orejudas eles y elegantísimas zetas.

De pronto, vio algo muy raro sobre el papel.

–¿Qué es esto? –se preguntó Felipito, que era un poco miope, y se puso un par de anteojos.

Una de las letras que había escrito se despatarraba toda y se ponía a caminar muy oronda por el cuaderno.

Felipito no lo podía creer, y sin embargo era cierto: la letra, como una araña de tinta, patinaba muy contenta por la página".

La Plapla. María Elena Walsh

Las prácticas educativas para *enseñar a leer y a escribir* han sido muchas y diversas a lo largo del tiempo, y se han encarnado en distintas propuestas y métodos al interior del sistema de educación formal, implementados –centralmente– en las prácticas de los primeros años de la escuela Primaria, con niñas y niños. Esas prácticas, a su vez, muchas veces modelan el modo en que se trabaja la alfabetización en los espacios de educación de jóvenes y adultos.

Por fuera del ámbito escolar, y específicamente pensando en jóvenes, adultas y adultos, también se han diseñado campañas nacionales, como los casos de la "C.R.E.A.R.", entre 1974 y 1976[10], el Plan Nacional de Alfabetización[11], de 1985 a 1989, y Encuentros[12], a partir de 2004, por nombrar sólo tres de las impulsadas por el Estado en la República Argentina. Finalmente, también encontramos acciones de organizaciones sociales o comunitarias comprometidas con sus territorios, que adoptan métodos y enfoques diversos.

En uno u otro esquema las propuestas para alfabetizar han cambiado a lo largo de la historia. Desde enseñar letra por letra, por separado, todas las letras del alfabeto en sus cuatro variantes de escritura –cursiva mayúscula, cursiva minúscula, imprenta mayúscula, imprenta minúscula– y sus sonoridades respectivas, a lo cual se llamó método alfabético; pasando por la idea de enseñar primero las vocales y luego las consonantes –comenzando típicamente por la M, por establecerse más sencilla en su combinación y de uso más habitual para formar sílabas (MA/ME/MI/MO/MU) y por la combinación de sílabas formar palabras (MAMÁ MIMO MAMI) para luego integrarlas en oraciones (MI MAMÁ ME MIMA), propuesta conocida como método silábico;

[10]C.R.E.A.R.: Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción. La experiencia, llevada adelante en Argentina entre 1974 y 1976, se encuentra narrada en el documental "Uso mis manos, uso mis ideas", del colectivo Mascaró (disponible en https://www.YouTube.com/watch?v=R7xcUj9ZNHw) y se ha digitalizado el material utilizado en ella http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf

[11]Puede encontrarse material en línea en la Biblioteca Nacional del Maestro, en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003016.pdf

[12]Programa Nacional de Alfabetización, desarrollado a partir de 2004 por el Ministerio de Educación de la Nación. Ver en http://www.me.gov.ar/alfabetizacion/

hasta trabajar sobre las sonoridades de las letras y relacionarlas con su escritura, en el método fonético[13].

Lo cierto es que, mayormente, *quienes hemos podido hacerlo* –en la escuela, en otro centro educativo, en diversos espacios– hemos aprendido de una u otra manera, con uno u otro "método", a leer y a escribir. Es decir, con una u otra propuesta hemos sido convenientemente alfabetizados, alfabetizadas.

De cara a pensar un proceso de educación popular con adolescentes, jóvenes, adultas y adultos que han sido expulsados de recorridos educativos previos que les hubieran permitido reflexionar sobre la lectura y la escritura y "aprender a leer y a escribir"; surge una primera pregunta: cuando nosotros y nosotras aprendimos a leer y a escribir, ¿lo hicimos *gracias al método y a la intervención* del maestro, de la maestra; o lo hicimos *a pesar del método y a pesar,* entonces, de las *intervenciones* del maestro o de la la maestra?

Tal como hemos ido reflexionando, una propuesta centrada en la pedagogía de la Educación Popular siempre invita a partir de los saberes de cada uno, de cada una; y a contextualizar las propuestas en la historia, en sus vidas, en sus realidades. La invitación es a *facilitar acompañando con procesos educativos* la posibilidad de *que todos y todas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, puedan leer y escribir fluidamente, de modo convencional, correcto y coherente. En sus tiempos, con sus reflexiones, a partir de sus saberes y necesidades, partiendo de sus hipótesis sobre la*

[13]Un excelente trabajo sobre los diversos métodos y la historia de la alfabetización desarrollado por Mirta Castedo puede encontrarse en línea en https://tallerdealfabetizacion.files.wordpress.com/2017/10/clase1_seminario2_maestria_escritura_y_alfabetizacion_v4.pdf

lectura y la escritura, respetando sus construcciones siempre provisionales en los textos.

Siguiendo con la cronología de las prácticas educativas para enseñar a leer y a escribir, ya en los '70, la irrupción de lo que se conoce como "las Ciencias del Conocimiento" trajo –específicamente al campo educativo– una nueva mirada sobre *cómo se aprende*.

En esta línea de pensamiento, los trabajos de Emilia Ferreiro[14], realizados sobre prácticas educativas con innumerable cantidad de niños y niñas, pero también con jóvenes, adultos y adultas[15], muestran que, para comprender más plenamente la lectura y la escritura, es necesario *construir todo el sistema de lengua escrita* en el saber de cada participante. Es decir: "aprender a leer y a escribir" implica, para cada persona, "construir el sistema de lengua escrita" en su propia comprensión, en su interioridad.

Dos cosas importantes aquí...

Construir conocimiento

Como ven, se habla otra vez –como extensamente abordamos en el apartado sobre la Educación Popular– de *construir conocimiento*. No es

[14]Para conocer un poco más a esta docente e investigadora que transformó de modo sustancial la comprensión sobre cómo se aprende a leer y a escribir, invitamos a ver el capítulo de ARGENMEX (2009) dedicado a ella en https://www.YouTube.com/watch?v=-Qq-8nUMfp4

[15]Cfr. Ferreiro, Emilia (1983). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura, Cuaderno DIE N° 10. México DF, DIE –CINVESTAV. Allí la autora muestra investigaciones propias en las que encuentra que jóvenes, adultos y adultas realizan las mismas operaciones cognoscitivas que niños y niñas para "aprender a leer y a escribir", o, como preferimos decir, para construir su conceptualización del sistema de lengua escrita.

un proceso de "transmisión del conocimiento", aunque es necesario comunicarlo, ni de "apropiación del conocimiento" aunque sea imprescindible hacerlo propio. Tampoco es un proceso de "memorización", aunque se necesita memorizar; ni de "repetición o reiteración", aunque esa práctica es necesaria.

Construir conocimiento es una tarea que involucra, que no deja espacio para la pasividad, que *implica* al educador o a la educadora *junto* a la educanda, al educando (y no *para* el educando o la educanda). Reclama no sólo de una profunda reflexión sino también de la posibilidad de compartir las hipótesis que en esa reflexión se construyen. Esas hipótesis se construyen para confrontarlas a la realidad (será la *convencionalidad* en el caso de la lengua escrita) y para rehacer esa hipótesis las veces que parezca necesario.

Ese acto educativo "no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido". En ese acto educativo partimos de los saberes dispersos sobre la lectura y sobre la escritura – por ejemplo: "se escribe con letras, y no con números o dibujos"; o "se lee lo que está escrito"– para reflexionar sobre ellos y, así, tejer un diálogo que construya una "devolución [...] en forma organizada" de los saberes.

Es muy importante, llegado este momento, marcar que las prácticas alfabetizadoras que Paulo Freire sistematiza y relata centralmente en *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Acción cultural para la libertad* (1968) son muy anteriores a la difusión de los primeros textos de Emilia Ferreiro sobre la construcción del sistema de lengua escrita en niñas y niños, que publicará junto a Ana Teberosky en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979).

En 1987, Paulo Freire presentará, junto a Donaldo Macedo, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, donde comienzan a verse propuestas orientadas al protagonismo del texto por sobre otras miradas ancladas en palabras sueltas y, por supuesto, alejándose del silabeo. Así, el aporte de Freire en la alfabetización pasa a centrarse en las dimensiones político-pedagógicas de la tarea más que en propuestas metodológico-didácticas sobre el proceso.

Existe, de este modo, una profunda imbricación entre la pedagogía de la educación popular y el enfoque constructivista de la construcción del sistema de lengua escrita.

Para la educación popular, tal como afirma Freire haciendo suyas las palabras de Donaldo Macedo,

> el lenguaje es más *producto* que *reflector* de la realidad social. Esto significa cuestionar la premisa según la cual en tanto sujetos parlantes utilizamos el lenguaje simplemente para organizar y expresar nuestras ideas y experiencias. Por el contrario, el lenguaje es una de las prácticas sociales más importante, a través de la cual llegamos a experimentarnos como sujetos. Mi opinión al respecto es que una vez que trascendemos esta concepción del lenguaje como mero medio de comunicación, de instrumento igual y neutralmente disponible para todos los que participan de los intercambios culturales, podemos comenzar a analizar el lenguaje como un ejercicio de significación y a la vez como un *sitio* para la lucha cultural y un mecanismo que produce relaciones antagonistas entre diferentes grupos sociales. (Freire, 1989)

La enseñanza del sistema de lengua escrita haciendo especial énfasis en las prácticas sociales del lenguaje, el desafío de la formación de

escritores/as y lectores/as autónomos/as, la propuesta de partir de los textos que pueblan nuestras vidas y no de letras o sílabas aisladas sin sentido, es del todo coherente con las ideas de la educación popular; y con la meta de construir espacios educativos que construyan espacios de creación, de diálogo, de reflexión y análisis crítico de la realidad para transformar el mundo a modo de verdaderas cartografías de la alfabetización.

La lengua escrita es un sistema de representación

¿Qué quiere decir que es *un sistema*? Que ninguna de sus partes tiene sentido por fuera de las relaciones con los otros componentes. La letra A puede ser lo que es *porque no es* la letra O, o la letra K. Y cada letra sólo puede ser tal en relación con todas las otras letras... Eso es un sistema. Funciona cuando las relaciones se establecen entre sus componentes.

Por eso, veremos más adelante, no tiene ningún sentido basar la enseñanza en "recortar la letra A"; o en "pintar la letra M"; o en "hacer una lámina con la letra J". Las letras cobran sentido *dentro* del sistema; y sacarlas fuera produce la anulación del sentido. Es decir, escribir una Plapla.

¡Claro, esto no quiere decir que no debamos aprender-enseñar las letras!... Pero, por favor, eso tiene un contexto, y el contexto es el texto que estamos trabajando. Sacar –recortar, aislar, extrapolar– una letra del texto o de la palabra equivale a sacar un componente del sistema. Los textos –o las palabras que usamos como texto en determinados momentos del proceso educativo– **dan el sentido a la letra. Le dan ubicación, sonoridad –o no–, identidad en relación con el con-texto.**

Nuevamente: sacar la letra de ese lugar –el texto o el sistema– la deja como un dibujo sin sentido general.

El sistema de escritura es un sistema de representación, y no un código de transcripción de sonidos. El modo de representar se construye en un proceso de sucesivas formulaciones y reformulaciones de "hipótesis", comprensiones que las personas que participan del trayecto educativo ponen a prueba a lo largo de su alfabetización.

Al momento de arribar a la comprensión de esa representación de los sonidos del habla como un esquema alfabético (habiendo transitado ya otras suposiciones, como la silábica, por ejemplo), las reflexiones que sigan estarán referidas a los aspectos no-alfabéticos del sistema: la separación entre palabras, la ortografía y la puntuación. (cfr. Kaufman y Lerner, 2015). Avanzaremos en la conceptualización de estos puntos más adelante, al abordar los distintos momentos del proceso de alfabetización.

Dice Emilia Ferreiro:

> La evolución que hemos esbozado muestra claramente que la comprensión del sistema de escritura exige su propia reconstrucción interna, una reconstrucción en la cual los problemas de naturaleza lógica están constantemente presentes (correspondencia término a término, relación entre el todo y las partes, etc.), tanto como la reflexión metalingüística. El niño que construye este conocimiento está lejos de asemejarse al que produce, penosamente, ruidos con la boca cuando ve formas con los ojos; está lejos de asemejarse al que sólo aprende una técnica, para solamente después poder pensar; está lejos de parecerse al niño que concebimos cuando sólo pensamos en términos de métodos para enseñar y no de procesos de adquisición de conocimiento. (Ferreiro, 2002)

Y, entonces, nuevamente la comprensión sobre el sujeto que aprende –en el caso de la cita el niño; pero también adolescentes, jóvenes, adultas y adultos–: no se trata de alguien impedido de reflexionar que va a "solamente después poder pensar", recién cuando hayamos hecho nuestra "intervención educativa"; ni se trata de alguien "ignorante" que "produce, penosamente, ruidos con la boca cuando ve formas con los ojos".

Se trata más bien de alguien que *sabe,* cuyo saber es válido y concreto y que, ¡sobre todo!, tiene la capacidad de *reflexionar e implicarse en un proceso de construcción de conocimiento* que le permitirá tener un mayor saber sobre el sistema de lengua escrita para poder, en el marco del proceso mismo, *trabajar los problemas de naturaleza lógica presentes en la lectura y en la escritura*: la correspondencia término a término, la relación del todo con las partes, etc.

Así, a diferencia del –hermosísimo y tierno– cuento de María Elena Walsh, en la alfabetización de adolescentes, jóvenes, adultas y adultos no partimos de la escritura de "enruladas emes, orejudas eles y elegantísimas zeta", no escribimos letras sin sentido –o *Plaplas*–, sino que buscamos en la reflexión de ***textos*** *con sentido* ir encontrando regularidades, pistas, elementos que nos permitan comprender cómo se articula el sistema de lengua escrita.

Pausa pedagógica

VIDEO

En esta nueva pausa pedagógica, proponemos ver y oír más sobre *La Plapla*, tan bello relato, y sobre María Elena Walsh, la enorme escritora, poeta, música y pensadora argentina.

Algunas reflexiones antes de seguir...

Un poco de historia para comprender por qué trabajar con determinados enfoques

Paulo Freire realizó sus trabajos en alfabetización –que permitieron la redacción de sus trabajos más tempranos– entre mediados de los '50 y principios de los '60[16]. En ese momento, el método más habitual para la enseñanza de la lectura y de la escritura era el conocido como *palabra generadora,* usualmente combinado con la comprensión de que se aprende a partir de estructuras pequeñas –identificando lo pequeño como lo sencillo–, de modo que se parte de la presentación de las vocales y se las "junta" con una consonante, obteniendo sílabas. En la combinación de sílabas se formarán palabras, en la combinación de palabras oraciones y en la combinación de oraciones textos. A esto último se lo conoce como *método silábico*, y al proceso de articulación de unidades mínimas –supuestamente más *sencillas*– en unidades mayores se lo identifica con el ***método sintético***.

Así, la práctica del/la alfabetizador/a en esta concepción consiste –básicamente– en la presentación de una palabra ilustrada que, quien alfabetiza, lee en voz alta para que las y los participantes puedan repetir su lectura. A continuación, esa palabra se divide en sílabas, que a su vez se utilizan para construir nuevas palabras. A medida que se van incorporando nuevas palabras aparecen nuevas letras, y luego se van

[16]En 1958, Freire publica "La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los tugurios" // "A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Río de Janeiro, INEP-MEC), Vol. 30. N° 71, pp. 81-93.

generando nuevas palabras. Las prácticas narradas por Freire siguen ese modelo de aproximación al texto escrito[17].

Posteriormente, a mediados de los'70, los aportes de las investigaciones en psicolingüística y lo que se dio en llamar *psicogénesis de la lengua escrita* sumaron nuevas posibilidades en el trabajo de la alfabetización.

Ya desde 1979, a partir de las investigaciones que realizaron Emilia Ferreiro y su equipo, se plasman aportes más que significativos a la comprensión sobre cómo aprenden a leer y a escribir niñas y niños. En 1983 publican el trabajo de investigación llamado "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura", en el que se pueden comprobar las similitudes que aparecen en la conceptualización de la lengua escrita entre la alfabetización de niños y niñas, y la de adultas y adultos.

Este enfoque aporta elementos importantes para el proceso de alfabetización pensado desde la educación popular, y es necesario conocerlos para incorporarlos.

Pausa pedagógica

VIDEO

Mirar y escuchar a Emilia Ferreiro hablando de Paulo Freire. Fragmento de video de la colección del programa PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental; dirigido por Telma Weisz. San Pablo, 2001.

[17]Otros métodos, como el alfabético, el silábico, el fonético o el global, fueron trabajados previamente, y a esa altura (si bien su uso continuaba en contextos más conservadores) ya habían sido desplazados del sistema educativo.

Centralmente, el cambio estriba en el modo de concebir a los y las participantes del proceso. Dicen Pearson y Stephens que

> los psicolingüistas afectaron nuestras visiones de enseñanza y aprendizaje de una manera fundamental. Comenzamos a repensar nuestras ideas acerca de qué era necesario ser enseñado. Comenzamos a repensar la relación entre enseñanza y aprendizaje. De este modo, en lugar de preguntar "qué debo enseñar a este niño para que pueda convertirse en lector" comenzamos a preguntar "cómo puedo ayudar a este niño como lector". (Pearson y Stephens, 1994).

Así, sumándose los aportes de la psicología cognitiva con los estudios de Jean Piaget –fundamentalmente, aunque no exclusivamente– respecto de la construcción del pensamiento y las diferentes tendencias de la sociolingüística, comienzan a ponerse en escena los diversos modos sociales de circulación social del lenguaje. El aprendizaje de la lectura y la escritura traspone las fronteras de un recorrido individual en lo meramente perceptivo –la percepción gráfica y su transcripción en el lenguaje oral– para pasar a un espacio de aprendizaje y desarrollo de prácticas de comunicación en un grupo social determinado.

De este modo queda situada –para la cuestión de la alfabetización de adolescentes, jóvenes, adultas y adultos– la importancia de la situación del contexto en el que tiene lugar el proceso. Pensados desde esta perspectiva el lenguaje y la escritura no son elementos neutros de la cultura, sino un bien social con que cuentan las personas.

Los métodos anteriores (desde el alfabético[18] hasta la propia palabra generadora), a pesar de ser diferentes entre sí, tienen en común que

[18]En este método, el mayor esfuerzo se centra en diferenciar las estructuras gráficas y

sus prácticas *parten de suponer un desconocimiento inicial de los y las participantes*. Esto quiere decir que asumen que quien inicia el proceso de alfabetización comienza sin conocimientos previos de la lengua escrita.

Si bien esta afirmación puede ser un tanto extrema, en general las prácticas educativas tradicionales parten de la noción de que quien necesita aprender nada sabe de lo que viene a estudiar, y quien enseña todo lo sabe sobre el objeto a trabajar.

En este sentido, como vimos, pensar las acciones educativas desde la mirada de la educación popular implica comprender que el proceso educativo se da en un **encuentro de saberes** entre educador/a y educandos/as, y entre educandos/as entre sí; intercambio de saberes que no es meramente "yo les enseño a leer y a escribir, y ellos o ellas me enseñan otras cosas". El intercambio al que hacemos referencia es sobre *el mismo* objeto de aprendizaje. Es un intercambio de miradas, de representaciones, que da como resultado que el objeto al final no es exactamente lo que pensábamos nosotros/as al presentarlo, ni solamente lo que piensan los y las participantes del espacio educativo: es un nuevo objeto, novedoso cada vez –porque el grupo es diferente siempre–, que nace en ese encuentro de saberes, en ese compartir de miradas. Tal como afirmamos muchas veces: quien participa del proceso ya tiene saberes, y esos saberes son importantes y deben ser tenidos como valiosos, considerados e incluidos en el proceso.

sus sonidos. Tal como dijimos, el aprendizaje de la escritura se basaba en que una vez percibido un sonido, el mismo fuera aislado como unidad fónica para ser representado en una estructura gráfica –por ej., "la letra P"– y, al ser relacionada la forma con el sonido se la combinaba con otro para formar una sílaba, y así hasta llegar a la palabra, y luego a las frases.

Las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) muestran que niños y niñas –y, claro, también adolescentes, jóvenes, adultos y adultas– tienen en general algún grado de conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua escrita. En el caso particular de adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, sobre todo en los entornos urbano y periurbano, es habitual que las y los participantes tengan conocimiento en distinto grado del sistema de lectura y escritura. Sumado a que viven en una ciudad diseñada para lectores/as y escritores/as, la mayoría ha tenido recorridos –incompletos, insuficientes– por algún nivel del sistema educativo, razón por la cual difícilmente encontremos una demanda de población en situación de desconocimiento estructural o absoluto del sistema de lengua escrita.

Sin embargo, esto no quiere decir que cuentan con dominio suficiente de la lectura y de la escritura. Más bien presentan dificultades crónicas. Ocurre que, con el paso del tiempo y al caer en desuso, ciertas habilidades y saberes se pierden, se olvidan. El escenario predominante en nuestros barrios, entre quienes se reconocen como personas que "no saben leer y escribir", es el de alguien que domina elementos rudimentarios del sistema de lectura y la escritura de su lengua, pero que no ha tenido espacios que acompañen la reflexión y el uso sostenido de estos aprendizajes para poder desarrollar conocimientos básicos suficientes que le permitieran desenvolverse de manera autónoma y fluida en su uso[19]. Veremos más adelante las conceptualizacio-

[19]"El censo de 2001 reveló que en todo el país hay un 2,61% de lo que llama "analfabetos". Ello significa que estas personas, de 10 años o más, nunca ingresaron a la escuela. Comparada con la situación de otros países, la proporción es baja, e indica que la cultura de ingreso escolar es muy alta. Sin embargo, existe otra realidad que completa este cuadro: la "deserción escolar" y el "analfabetismo funcional". La primera remite a la can-

nes que se van construyendo en el proceso reflexivo sobre la lengua escrita, proceso al que llamamos habitualmente "alfabetización".

Lo que habitualmente se denomina como "analfabetismo funcional" es una nominación no sólo inexacta, sino además cruenta y despectiva. Dice Ferreiro sobre las expresiones reiteradas en documentos oficiales, nacionales e internacionales desde 1970 hasta nuestros días que

> durante décadas hemos escuchado expresiones tales como "lucha contra el analfabetismo", lenguaje militar que caracteriza, además, a quienes son rechazados por el sistema escolar como "desertores". Ese lenguaje militar sugiere un enemigo a vencer (...) sobre todo cuando esa imagen militar es asociada a la imagen médica y se habla de "flagelo social", "plaga social" y similares. (Ferreiro, 2005)

Los y las adolescentes, jóvenes, adultas y adultos que no pueden leer y escribir convencionalmente han logrado las más de las veces, a pesar de ello, un amplio conocimiento del mundo y, en algunos casos, un profundo saber en sus campos de trabajo. En ese mismo recorrido han tenido contactos permanentes con la lengua escrita: afiches, periódicos, envases de productos, el dinero mismo. Esto quiere decir que, además de su conocimiento del mundo, tienen un cierto conoci-

---

tidad importante de estudiantes que dejan la escuela primaria y/o secundaria –en sus diferentes modalidades–, y la segunda a la pérdida de conocimientos y capacidades por escasa formación, dificultades en la práctica cotidiana y consecuente desuso. Se calcula que hay un 67% de argentinos mayores de 15 años que "abandonaron" la escuela, por lo que se encuentran en lo que se llama "riesgo educativo", con perniciosas consecuencias individuales y sociales". Fuente: editorial del diario *Clarín* del 17 de enero de 2004. Cabe agregar que "deserción escolar", "abandono" y tantos otros términos que se utilizan cotidianamente para definir las situaciones de expulsión que el sistema configura no hacen más que revertir la responsabilidad del problema en las víctimas.

miento de lo que es el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Simplemente –y no tan simplemente– han recorrido sus vidas sin haber tenido la oportunidad de acceder a espacios que le permitieran construir las hipótesis necesarias para tener un manejo fluido de la lengua escrita, puesto que han tenido escasas o nulas posibilidades de ejercer prácticas sociales de lectura y de escritura.

¿Por qué enseñar a partir de la comprensión del ejercicio de la lectura y la escritura como prácticas sociales?

Tal como venimos sosteniendo, la escritura es mucho más que un sistema de notación. Desde la perspectiva sociocultural la comprendemos como una actividad que involucra siempre a otros y otras. Al estar inmersa en un contexto social, constituye siempre un intercambio con otro, otra, otros, otras. Ejercer una práctica social de escritura implica siempre la construcción de sentido, que se produce en la interacción entre la producción y la recepción, y por lo tanto también involucra las prácticas de lectura y de oralidad, tal como afirma Jimena Dib (2016).

La comprensión de estas prácticas sociales como objeto de enseñanza coloca al educador o educadora en un lugar distinto al de enseñar letras y juntarlas, porque se abre un abanico enorme de posibilidades y de propuestas en las que puede trabajarse la alfabetización desde las prácticas de la vida ciudadana –leer y escribir textos de uso social, cotidiano; leer en la calle, los carteles del barrio; leer noticias; leer libros; leer y escribir materiales en pos de aprender un oficio; o por entretenimiento; etc.–. Es contemplando estas situaciones que las prácticas sociales se constituyen como esenciales a nuestra propuesta pedagógica.

En este sentido, cobra importancia conocer cuáles son los textos que circulan en la vida cotidiana donde los y las participantes de nuestros espacios educativos se encuentran inmersos. **Proponemos leer y escribir textos completos de circulación social para destinatarios concretos, que tengan propósitos definidos en soportes y modos de circulación diversos, como el papel o la pantalla.**

Un espacio de aprendizaje, como los Talleres de Lectura y Escritura, deberá propiciar la formación de comunidades de lectores y escritores en donde sea posible conocer, reflexionar y tener un manejo profundo de las prácticas sociales de lectura y de escritura. Dice Kurlat que:

> Dejar a la persona que aprende únicamente con la información de las familias silábicas y sus combinaciones le permite sonorizar, pero no leer ni escribir. Para construir el significado de un texto se ponen en juego variadas estrategias que van más allá del mero conocimiento de las letras y los sonidos. Los sujetos necesitan interactuar con la lengua escrita, sumergirse en prácticas de lectura y escritura contextualizadas, necesitan pensar la escritura y hacer uso de ella para la reflexión. (Kurlat 2020).

Es así que nos proponemos acompañar los procesos de alfabetización de los y las participantes con propuestas situadas, que se vinculen directamente a sus necesidades e intereses, y en las que se escriban y se lean textos de uso social. Son prácticas diferentes de los artilugios creados por y para la escuela –aquellos que señalamos al hablar de los métodos–. Sin embargo, esto no será posible sin la comprensión por parte de educadoras y educadores en relación a la certeza de que partir de los conocimientos de los sujetos significa entender que son escritores y lectores plenos, aun cuando no sepan –aún– leer y escribir convencionalmente.

En consonancia con lo que venimos desarrollando, es importante explicitar que una propuesta de enseñanza que genere avances en los saberes de cada sujeto necesita algunas condiciones didácticas tal como, por ejemplo, la construcción de un ambiente alfabetizador; y conocer las intervenciones que resultan propicias para lograr avances en las hipótesis de conceptualización de la lengua escrita en cada participante.

Palabra escrita: ¿representación o codificación?

Va apareciendo claramente, en la problematización de los "métodos" a implementar, la diferencia entre considerar a la escritura como "una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfica de unidades sonoras" (Ferreiro, 2004). Y, además, vamos agregando elementos que nos permitan comprender que la opción por realizar una práctica educativa que proponga los aprendizajes de uno u otro modo está en relación directa, estrecha y concreta con nuestra mirada sobre cómo se construyen esos saberes, para qué se proponen y qué creemos –o queremos– que se modifique en las vidas de los y las participantes de los espacios educativos.

Si comprendemos el lenguaje en el contexto de lo social, en el entorno de las prácticas cotidianas de nuestra gente y en el marco de la comunidad en la que viven y actúan, veremos rápidamente que ese lenguaje es un espacio de construcción simbólica de lo real. Nombramos las cosas y hacemos referencia a ellas porque tenemos la capacidad de citarlas y representarlas simbólicamente –no *realmente, materialmente*– en nuestras charlas. Esto es así, entre otras cosas, porque el lenguaje tiene una dimensión social. Compartimos representaciones y significaciones.

Aprendemos a hablar haciendo referencia a palabras completas en una situación determinada, y no a letras aisladas. No aprendemos a hablar la lengua en nuestros años tempranos diciendo "A" o "F" o "M". Aprendemos intentando vocalizar palabras en el marco de situaciones discursivas más amplias, que conforman textos. Por ejemplo, el niño o la niña puede decir simplemente "agua" –con la pronunciación que le va siendo posible cada vez– pero quiere decir "¿podés darme un poco de agua?" o "quiero tomar agua". Freire (2008) nos invita a reflexionar sobre la oralidad y la escritura poniendo el foco en el sentido de la comunicación por encima de la fragmentación en unidades menores como las letras o los sonidos:

> Entonces me gustaría que pensáramos en lo siguiente: mujeres y hombres cuando son niños no empiezan a hablar con letras sino con palabras que equivalen a frases (cuando el bebé llora y dice "mamá", está queriendo decir: "Mamá, tengo hambre" o "mamá, estoy mojado"). Estas palabras con las que los bebés comienzan a hablar se llaman "frases monopalábricas", es decir, frases de o con una sola palabra. Pues bien, si es así como todos comenzamos a hablar, ¿cómo es que entonces en el momento de aprender a leer y escribir debemos comenzar a través de la memorización de las letras? (Freire, 2008)

Insistimos sobre un punto que ya abordamos. La escritura podría ser comprendida en dos variantes: o bien como codificación de la lengua oral, o bien como representación de la realidad. Esta diferencia, como vimos, no es menor y tiene consecuencias en el modo de trabajar las prácticas de alfabetización, y entonces –tal como se afirmó varias veces–, en el modo de construir las visiones de la realidad.

> Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva) [...] Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje, como tal, es puesto en cierta manera 'entre paréntesis', o, más bien, reducido a una serie de sonidos [...]
>
> Pero si se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación [...] significa, por ejemplo, comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la representación; por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a 'clases' diferentes; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y se privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales; etcétera.
>
> La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (Ferreiro, 2004).

En este sentido, el sujeto que aprende sobre una codificación es mucho más asimilable a un sujeto pasivo, que sólo debe comprender que

a este sonido se le corresponde este gráfico, que a esta combinación gráfica corresponde esta combinación sonora. Un concepto supuestamente estático y unidireccional –cuando, en realidad, posteriormente se presentan permanentes quiebres al código enseñado–. En cambio, el sujeto que aprende a través de representaciones elabora sucesivas hipótesis, que verifica permanentemente con la realidad –en este caso, la escritura convencional– para poder acercarse cada vez más a ella.

Quien coordina el proceso en este caso –el educador, la educadora– se transforma en promotor/a de propuestas que motivan a quienes participan a repensar la escritura, en permanente interacción con nueva información y lo que, desde sus saberes y aprendizajes, pueda construir con ella. En este sentido, el ejemplo siguiente permite observar la necesidad de partir de lo que sabe quien está construyendo el conocimiento sobre la lengua escrita (el alfabetizando, la alfabetizanda), para que se produzca un proceso donde sea posible *repensar la escritura*.

Veremos que, a partir de una primera versión de su texto, acompañando el sentido en el que lo está pensando, podrá encarar con las intervenciones del/la alfabetizador/a las revisiones que hagan falta para que esa escritura se aproxime cada vez más a una escritura convencional.

Transcripción literal	Transcripción normalizada
EL PONMERO ES UN DUENDE DEL LITORALS ESPESEÑO MUIPELIDO DE BARBA I BASTON LAR (GO)	EL POMBERO ES UN DUENDE DEL LITORAL. ES PEQUEÑO, MUY PELUDO DE BARBA Y BASTÓN LARGO

Los *procesos de alfabetización* especialmente, y educación de jóvenes y adultos en particular, han sido pensados por lo general desde una

dinámica procedimental y compensatoria: darle una herramienta que el Estado no había podido proveer oportunamente al sujeto.

A pesar de que se declama las más de las veces la fundamentación de las acciones desde la concepción de la Educación Popular, difícilmente el proceso tiene en cuenta los saberes de los y las participantes y, mucho menos, sus diferencias con lo "socialmente aceptado".

Escritura producida por María, de 66 años, participante en el Centro de Alfabetización del barrio Alejandro I, de Berazategui.

La *alfabetización popular* propuesta aquí se define no tanto por los métodos o enfoques que usa –aunque sin ninguna duda son fundamentales al momento de definir la orientación, el modo de trabajo y los recursos

necesarios– sino por la finalidad que asume: no se trata solamente del acto formal de la lectura y la escritura, sino que busca ser el nexo con las necesidades de subsistencia de su pueblo, con sus necesidades de desarrollo organizativo y social, y con la necesidad histórica de transformar el país.

La alfabetización, vista como proceso de construcción de un conocimiento determinado, puede pensarse como "la evolución de los sistemas de ideas que los niños [en nuestro caso adolescentes, jóvenes, adultas y adultos] construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura" (Ferreiro 1991).

Los y las *participantes* del proceso de alfabetización no son personas que vienen a aprender desconociendo completamente todo aquello de lo que le vamos a hablar, sino que, fundamentalmente, cada uno de ellos/as es un sujeto de conocimiento, que encarna saberes.

El proceso de alfabetización es un camino en el cual cada participante asimila información suministrada, rechaza información nueva imposible de asimilar, experimenta con el objeto para comprender sus propiedades, construye y pone a prueba sus hipótesis, busca información e intenta dar sentido a los datos recogidos.

> Es precisamente este último punto –la búsqueda de coherencia– lo que hace que los niños construyan sistemas interpretativos en una secuencia ordenada [...] Estos sistemas... actúan como esquemas asimilatorios, en términos de Piaget. Es decir que esos sistemas actúan como esquemas a través de los cuales la información es interpretada [...] Esos sistemas, una vez construidos, siguen actuando (igual que cualquier esquema) sin grandes modificaciones, en la medida en que pueden cumplir con la función de 'dar sentido' a los observables (Ferreiro, 1991).

Por eso es fundamental el *proceso de construcción* de ese conocimiento en la alfabetización de adultos. Ciertamente, el acceso y manejo completo del sistema de lectura y escritura de la lengua, como herramienta, es central en el camino de liberación de las distintas esclavitudes que oprimen desde la realidad a cada participante; y el *modo en que se construyen* los procesos educativos y razonamientos, y la manera en que se verifican *los conocimientos que esos/esas participantes generan*, implican un ejercicio que –orientado debidamente– permite crecer en niveles de conciencia política a cada quien, al tiempo que viabiliza la construcción de conocimientos y habilidades con miras a la participación en el poder social y en la esfera política.

Delia Lerner (2001), educadora e investigadora argentina, asegura que el desafío es

> formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros [...] El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin interpretar– el pensamiento de otros. (Lerner, 2001)

Veamos la transcripción de este fragmento de registro[20]:

[20]Fragmento de registro del 8/06/18 de las alfabetizadoras: María de Luján Montiel y Gra-

En el intercambio inicial con Ricardo –alfabetizando– surge la necesidad de continuar colaborando con el comedor que existe en la Sociedad de Fomento Mosconi, de las carencias que padecen lxs niñxs que asisten al mismo. Nos reímos recordando anécdotas en relación a nuestros encuentros en Mosconi, recordamos lxs niñxs alrededor de la mesa, compartiendo algunas lecturas, la curiosidad propia de lxs pequeños; en ocasiones esta situación dificulta el proceso de alfabetización. El olor a leña quemada, el frío que pasamos, una mezcla de sensaciones.

Ricardo participa en una radio barrial y desde allí quiere difundir este comedor para recibir donaciones. Escribimos en el pizarrón la dirección de la Sociedad de Fomento y el teléfono de la Presidenta, que es Reina. Ricardo escribe por sí mismo en su cuaderno estos datos y luego lo invitamos a leerlos.

Además comenta Ricardo que en una reunión de APANAL[21] tuvo la oportunidad de conversar con el Intendente de Berazategui y aprovechó la ocasión para hablarle de estxs niñxs. El Intendente lo escuchó atentamente y le dijo que le escriba una carta, ante el entusiasmo de Ricardo le propusimos para el próximo encuentro escribir una carta para el intendente.

En algunas ocasiones el contexto, la vida cotidiana o el estado de ánimo de nuestros alfabetizandxs nos van llevando por distintos

ciela Torres, del Centro de Alfabetización N° 15 del barrio General Belgrano, en la localidad de Berazategui, partido de Berazategui en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

[21]APANAAL (Asociación de Padres y Amigos de Niños, Adolescentes y Adultos Limitados) es una institución sin fines de lucro del partido de Berazategui que brinda un espacio de inclusión social y laboral para personas con discapacidad.

recorridos. En esta ocasión no se cumplió con la planificación prevista, pero en este intercambio de pareceres damos sentido al significado de la Educación Popular; para este equipo es acompañarlxs en este proceso de conocimiento de sí mismos, de darse cuenta que ellos pueden, que son capaces, animándolxs a concretar pequeños logros que los llevan hacia el objetivo de leer y escribir por sí mismos, y más importante nos parece que se puedan oír sus voces en pos de concretar sus sueños.

Graciela y María

Así, como vemos en el registro, el gran texto que nos desafía a su lectura es la vida misma de los y las participantes de nuestros espacios educativos. Un texto que debe ser reflexionado del mismo modo, con la misma intensidad, que un texto escrito por algún célebre autor. Un texto que requiere respuestas que, en nuestro caso, proponemos como prácticas de escritura. Es esta la *lectura del mundo*, de la vida, que nos lleva a *escribir el mundo* en respuesta a lo leído. El relato del encuentro con Ricardo, en la voz de Graciela y María, nos trae un ejemplo de la tarea.

Universo textual vocabular

"Yo soy un caminante, caminado, yo voy por caminos, caminado y, dentro mío, las palabras me caminan a mí".

Eduardo Galeano

"He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el

parloteo autoritario y sectario de los "educadores"; [sino] de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía".

Paulo Freire

"Yo soy un diario, quiero que mucha gente vea lo que tengo escrito"

Marcelo Varela. *Alfabetizando*

La relación educativa, desde la mirada pedagógica de la educación popular, implica un ejercicio –que es goce, que es búsqueda y encuentro– de conocimiento de los otros, de las otras.

Conocernos no es simplemente recordar sus nombres, identificar sus voces, reconocer sus fisonomías. Conocernos –en nuestra comprensión– es saber de sus historias, de sus sueños, de sus dolores, de sus alegrías. Y todo esto, claro, lo sabremos en los relatos, en las conversaciones que van apareciendo como fruto de la relación que establecemos.

Es decir, conocernos es conocer las anécdotas, las vivencias, las memorias de cada quien: nos conocemos en esa instancia a través de las palabras. Palabras que, como dice Galeano, nos caminan. Palabras que, como dice Freire, nos representan. Y es *desde* esas palabras que iniciamos nuestro trabajo educativo.

Esas palabras, dichas en otro escenario, en otra situación, pueden parecer palabras sueltas –el parloteo de los educadores–. Y, sin embargo, son, al venir de cada una de las personas que participan en nuestro espacio, textos.

Y son textos porque cada una de esas palabras encuentra ilación y coherencia con las otras en la propia vida de quien las enuncia, de quien las representa –en el sentido de que las vuelve a hacer presentes– en el espacio educativo. La articulación de las palabras las vuelve texto en cada historia porque son texto vivo en el relato de cada persona.

"Yo soy un diario, quiero que mucha gente vea lo que tengo escrito"[22], dice Marcelo en el Centro de Alfabetización. Así manifiesta lo mucho que tiene para expresar y cuánto desea utilizar la escritura como un medio de comunicación para expresar su palabra propia, lo que hasta ahora se le había negado.

Estar atentas, atentos, a esas palabras y a esas historias, a esas conexiones y articulaciones, es fundamental para construir el *universo* de historias de nuestro espacio educativo. Ese universo se teje de palabras que conforman el *vocabulario* concreto de esas vidas. Ese vocabulario habla de los *temas* que habitan las vidas, los sueños, los dolores y alegrías de nuestra gente; temas enunciados en palabras con sentido. Y esas palabras se vuelven *texto* en las vidas concretas de cada participante.

Así nace, en esos encuentros es gestado y parido, nuestro *universo temático textual.* De manera que los primeros acercamientos de los y las participantes a nuestros espacios educativos son centrales. No sólo porque nos permiten establecer una relación amorosa que signe el modo en que trabajemos la construcción de conocimientos; sino porque además nos hablarán los intereses, las necesidades, las vidas

[22]Fragmento de registro del 09/08/2018 de las alfabetizadoras Belén Zelaya y Daniela Bustos, donde se alude a las palabras del alfabetizando Marcelo Varela. Centro de Alfabetización N° 10 de Berazategui, partido de Berazategui, en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

y las esperanzas... se hablarán palabras que son textos, textos que son nuestro material para trabajar la lectura y la escritura; partiendo siempre del lugar en el que el educando, la educanda, se encuentra. Textos que "emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfilen las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo", mundo nuevo que ayudaremos a identificar, a concretar, y –en nuestro caso concreto– a escribir.

Y aparecerán, quizás, como un telón de fondo, dudas sobre cómo deberíamos *administrar* el tiempo[23] en la tarea educativa. Y esos reclamos pueden aparecer como una voz que resuena en nuestro interior, o plasmado en las voces de nuestros/as educandos/as. Todos y todas estamos atravesados/as por la dominación, al fin de cuentas.

Por eso es importante que podamos comprender lo que estamos haciendo en estos casos: no *administramos* tiempos, sino que intentamos respetar y construir procesos educativos que anclen –con sentido y sentimiento– en la vida de quienes deben transitarlos. En ese caso, claro, todo tiempo parecerá poco para conocernos. Se trata de generar momentos de escucha atenta y de investigación educativa enlazados luego a momentos de tarea concreta en torno al objetivo que nos trazamos –en nuestro caso, leer y escribir– para luego volver a momentos de escucha atenta, y a nuevas tareas. Dialécticamente, en un movimiento de espiral creciente.

[23]Nuestro lenguaje habitual en lo educativo está plagado de referencias a lo económico y comercial: gestión educativa, demanda educativa, oferta educativa, administración de los tiempos... y tantas más. No parece casual, ¿verdad? La educación como mercancía requiere terminologías mercadotécnicas. La educación allí se emparenta a un objeto susceptible de ser adquirido, comprado, vendido, comercializado. Diferente pensar la educación como derecho, y mucho más, como realización comunitaria.

Recapitulando entonces: los asuntos, los *temas* que se transformarán en palabras y textos que nos permitan trabajar en la alfabetización deben nacer de la propia realidad de los y las participantes del espacio educativo, y para poder presenciar ese nacimiento es necesario tomarse tiempo y permanecer *atentas y atentos a sus palabras* por encima de las nuestras.

La importancia que damos al *partir* de la realidad de nuestras y nuestros participantes no quiere decir que nos quedaremos girando en ese presente de opresión. El trabajo de la alfabetización debe ir abriendo caminos a nuevos horizontes, a nuevos escenarios a ser conquistados... entonces, como educadores y educadoras, nuestra función será cuestionar, repreguntarnos sobre el mundo que habitamos, hacer presente en la reflexión la esperanza y el necesario trabajo para la transformación de la realidad. No somos nosotros/as en tanto alfabetizadoras/es quienes transformaremos la realidad de cada participante; son los y las participantes mismos/as quienes, conscientes de sus vidas y de sus posibilidades, inician el camino de transformación. Como dice la introducción de este capítulo: "Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía".

Paulo Freire y el universo vocabular

Dice Paulo Freire que

> el estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el

> educador forma parte. [...] Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen. (Freire, 2005b)

El autor llama universo vocabular a las palabras, a los conjuntos de palabras o al lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo. Esas palabras están presentes en sus inquietudes, sus sueños, sus luchas y reivindicaciones. Pero también son lo cotidiano, lo diario, lo que constituye la realidad concreta *nombrada y narrada por los y las participantes del espacio educativo*.

Son palabras cargadas de significatividad *en la vida de nuestra gente* –y no las palabras con las que nosotros/as definiríamos los elementos que componen sus vidas–; son un campo lingüístico que contiene un campo conceptual, y que expresa visiones del mundo y de la vida.

Tira de Mafalda, de Joaquín S. Lavado (Quino).

A través de la *oralidad*, que es una fuente importantísima de conocimiento, las personas narramos aquellas cosas que constituyen nuestras vidas, las cuestiones que han aprendido sobre el mundo. *Ellos y ellas (aún) no escriben el mundo, pero YA leen el mundo*. Es en esa oralidad donde las palabras se nos manifiestan, y debemos escuchar con oído atento su aparición. Son los textos de nuestra tarea.

El *universo temático textual* es, entonces, propio de cada espacio educativo. Es tarea del alfabetizador o la alfabetizadora, con ayuda de las y los participantes, ir descubriendo las palabras que lo conforman.

Y para que el universo temático textual facilite la construcción del proceso de alfabetización fundado en la realidad de sus participantes es preciso que ese universo se constituya en un recurso abierto y flexible, en permanente actualización. Por eso es bueno tener siempre en cuenta las características de las y los participantes del grupo y los principios didácticos necesarios para lograrla mejor comunicación entre adultos.

En un encuentro con Frei Betto, decía Paulo Freire que

> Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de manera tal que leer mundo y leer palabra se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer mundo junto con leer palabra en el fondo, para mí, significan reescribir el mundo. Reescribir con comillas, quiere decir, transformarlo. La lectura de la palabra debe estar inserta en la comprensión de la transformación del mundo, que provoca la lectura de él y debe remitirnos siempre de nuevo a la lectura del mundo... (Kotscho, 1985)

¿Cómo identificar el universo temático textual?

Siguiendo a Freire, puede decirse que el descubrimiento del universo vocabular de los grupos con los cuales educamos se hace en el marco de encuentros con sus participantes. Allí afloran las palabras –que son nuestros textos– y los temas más cargados de sentido exis-

tencial –por ejemplo, aquellas que contengan mayor contenido emocional–, junto con las expresiones típicas de la gente, sus formas de hablar particulares y las palabras ligadas a sus experiencias.

Entonces *en el armado del universo temático textual es importante tomar de lo que las y los participantes dicen*. Es sólo a partir de la charla, de compartir momentos sencillos y de nuestra escucha atenta, abierta y amorosa, que lograremos elaborar un universo textual que dé cuenta de las vidas de nuestra gente.

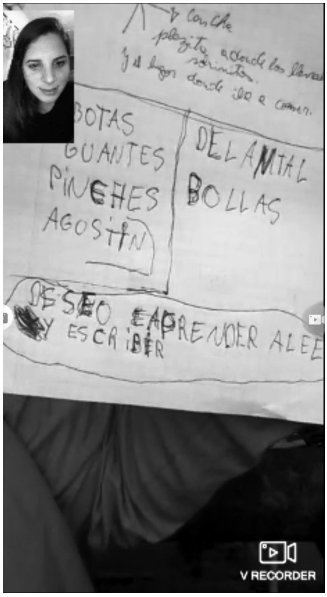
Para elaborarlo es imprescindible realizar registros de cada encuentro. Registrar es el modo que tenemos de replicar, en un momento posterior –con nuestros/as compañeros/as educadores o no– lo que ocurre en los encuentros para reflexionarlo con más calma y encontrar algunas cuestiones que nos hayan pasado desapercibidas en un primer momento.

Esto es válido no sólo para los primeros encuentros, sino a lo largo de todo el proceso educativo. Como ya se dijo, el universo textual debe ser una herramienta que facilite la reflexión alfabetizadora, y eso quiere decir que debe ser abierto y flexible, en *permanente actualización temática*.

Será de la lectura atenta de los registros, de su análisis y de su reflexión, de donde surjan las palabras que definen el mundo de las y los participantes del espacio educativo.

Es muy importante darnos tiempo para que puedan compartir todos y todas; sólo así podremos identificar las palabras con las que cada quien nombra la realidad que vive, y así hacer una mejor lectura de la realidad de nuestro espacio educativo desde los ojos y las palabras y las voces de sus participantes.

Un ejemplo que ilustra este concepto lo llevó a cabo la educadora María Belén Gugliotella, en el barrio La Ribera, de Quilmes (Buenos



Aires, Argentina). Ella le propuso a Agustín (15 años) escribir por sí mismo la lista de objetos del pescador. Agustín escribió: BOTAS, GUANTES, PINCHES, DELANTAL, BOYAS.

¿Por qué es fundante para nuestro proceso educativo la construcción del universo temático textual?

Porque hacer presentes esos temas en el proceso alfabetizador permitirá que los y las participantes se apropien de manera más cercana, dinámica y crítica de los contenidos propuestos en los encuentros. Además, porque, en la medida en que estos temas y contenidos se relacionen con sus experiencias cotidianas, se constituirán en *aprendizajes significativos* –es decir, cargados de significados socialmente pertinentes– para todos y todas.

Y fundamentalmente, porque al identificar las palabras y los textos de ese universo personal estamos reconociendo los saberes de cada participante. En nuestra propuesta, como vimos, la centralidad está puesta tanto en el sujeto como en las prácticas sociales de lectura y de escritura, de modo que es fundante la identificación de sus palabras, sus textos, y sus universos.

Este material de trabajo, que va construyéndose en conjunto y a lo largo del proceso, nos permite acercarnos a la esperanza de que

nuestra alfabetización responda a mucho más que el trabajo sobre la lectura y la escritura: que responda a la búsqueda de transformación de la realidad, para construir un mundo más justo.

Y como esa realidad es cotidiana, cambiante, siempre nueva, el universo temático textual no es estático ni se define "una vez y para siempre", sino que se enriquece, en cada encuentro, con las palabras-textos que el grupo plantea en su reflexión.

Es una decisión político-pedagógica que no sólo ordena y mejora la propuesta didáctica, sino que, además, da coherencia y profundidad al compromiso asumido tanto en sus objetivos educativos –la alfabetización, que las personas que participan "aprendan a leer y a escribir"– como en sus metas emancipadoras y transformadoras: la construcción de una ciudadanía plena, más crítica y reflexiva.

Los temas, la realidad y la transformación: universo temático textual

Vamos a acercarnos un poco más a la cuestión del universo *temático* textual tomando una (larga) cita de un texto clásico de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. Aun cuando es un texto escrito hace tiempo ya (1969), el propio Freire, 30 años después, decía:

> Me resisto a pensar que se acabó el sueño socialista porque constato que las condiciones materiales y sociales que exigieron ese sueño están ahí: sigue habiendo miseria, injusticia y opresión. Y eso el capitalismo no lo resuelve sino para una minoría. Creo que nunca en nuestra historia el sueño socialista fue tan visible, tan palpable y necesario como hoy, aunque, tal vez, sea de mucho más difícil concreción. (Freire, 1994)

Dice Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido:*

> En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación.
>
> El momento de esa búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

Relacionemos, entonces, esta afirmación con lo que hemos visto en el punto anterior, cuando tematizamos la cuestión de la construcción del *universo temático*. Esos temas, en ese diálogo, son palabras, texto para nosotros/as

> Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciadora también, proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los 'temas generadores' y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos [...].

Como vemos esta construcción inicial no parte de nosotros y nosotras, de "nuestras cabezas". Implica la necesidad del diálogo y la escucha profundos, y de la reflexión que genera la toma de conciencia sobre lo narrado, lo vivido. Y *allí emergen los temas*

> Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores [...].

Y, en tanto la construcción del universo textual implica una investigación por parte de nuestra, no está de más aclarar que esta es una investigación con el fin de conocer el mundo, la realidad cotidiana de cada participante de nuestro espacio educativo: una realidad en la que **las palabras interactúan con una lógica determinada, que organiza los temas a identificar.**

Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época [...] no hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, detenidos, sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos.

Así como no existe otro lugar para encontrarlos que no sean las relaciones hombre-mundo. El conjunto de los temas en interacción constituye el 'universo temático' de la época.

Frente a este 'universo de temas' que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras, otros en favor del cambio [...].

En cuanto los temas no son percibidos como tales, envueltos y envolviendo las "situaciones límites" que se presentan a los hombres como si fueran

Por otro lado, esos temas son los que dan sentido a las palabras, que se articulan en textos... el Universo Temático Textual está conformado por la palabra en el contexto de un texto más amplio, el tema.

Se trata de un mundo situado históricamente, geográficamente. Una realidad que no puede ni debe ser reflexionada aisladamente... es necesario hacer el esfuerzo de comprender los hechos (las palabras, el universo textual) que forman la cotidianeidad en el contexto de las relaciones sociopolíticas que habitamos, y que organizan esos hechos-palabras alrededor de textos-temas.

Es a ese conjunto de temas, de palabras que confluyen reunidas en torno a una lógica determinada, que llamamos universo *temático textual.*

La percepción de estos temas, del eje del universo temático textual, es una tarea costosa. La lógica que une las palabras está oculta, y debemos develarla para su reflexión.

determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las "situaciones límites" ni a descubrir y divisar más allá de ellas [...]

De este modo, se impone la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de que esté en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén teniendo los hombres. Esta exigencia necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa.

Sin embargo, ese develar de la lógica que impera (que no es otra que la lógica de la dominación) debe darse en el marco de un proceso de concientización que sostiene y acompaña al de alfabetización.

Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de los más general a lo más particular [...].

Es fundamental, una vez encontrados los temas, ubicarlos, comprender y acompañar a la comprensión de la relación dialéctica que existe entre ellos: envuelven y son envueltos por las situaciones...

Éste es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. Es esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción con sus partes [...].

No olvidemos que nos hemos propuesto una tarea que involucra pero al tiempo excede la cuestión de la apropiación de la herramienta de la lectura y la escritura: es la apropiación de la realidad, para su transformación.

De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativa-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las "situaciones límites". La captación y la comprensión de la realidad se rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la "razón" de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada en ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase.

En este sentido, la investigación del "tema generador", que se encuentra contenido en el "universo temático" mínimo (los temas generadores en interacción), se realiza por medio de una metodología concienciadora. Más allá de posibilitarnos su aprehensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo.

Y, para ello, es que deben superar las situaciones límites y construir un inédito viable. Veremos algo sobre el concepto de inédito viable inmediatamente.

El *universo temático textual* es, así, una *selección de los textos, los temas y las palabras, que hemos ido relevando*, comprendidas en su interacción concreta en el marco de la historia.

Para articular esta selección debemos encontrar *un eje que organice los textos, las palabras y (entonces) nuestra práctica educativa*. De lo contrario, será una selección arbitraria, a lo sumo basada en cuestiones fonéticas o de complejidad lingüística, pero sin consistencia política. Así, para no correr el riesgo de que nuestra práctica alfabetizadora se reduzca a la apropiación de la lectura y la escritura, es necesario identificar el tema o los temas.

Estos temas orientarán las reflexiones que acompañaremos en el espacio educativo y darán coherencia, sentido homogéneo a los encuentros. De esta manera no serán vividos como aportes reflexivos esporádicos y aislados sobre la realidad, sino como una construcción fruto de un proceso diseñado y orientado cabalmente.

Como ejemplo que pueda ilustrar esta práctica, podríamos decir que aparece en estos tiempos la necesidad de reflexionar sobre lo que implica ser ciudadanas y ciudadanos en nuestro país, en nuestros entornos, en esta coyuntura política, histórica y económica.

Esta necesidad aparece reflejada en distintos hechos de nuestra realidad, desde la falta de interés o participación en cuestiones político-partidarias hasta los modos de exigir que el Estado dé respuesta a los derechos violados permanentemente –falta de trabajo, precariedad del sistema de salud, imposibilidad de acceso a la vivienda, destrucción del sistema educativo, entre otros muchos–.

Como respuesta a esta necesidad, un eje o tema posible que organice la selección de las palabras y los encuentros que realizaremos puede ser *La reinvención de la ciudadanía*, con base en la mirada de los derechos humanos. Es decir, el tema plantea –en este caso– la identificación de una situación problemática y la constitución de un inédito viable para superarla.

De todos modos, y aun cuando este tema o eje parece ser particularmente oportuno para el trabajo de reflexión que la alfabetización propuesta implica, habrá que tener especial atención en la escucha –de la misma manera que con la aparición de las palabras en el universo textual– para percibir el tema más apropiado para el grupo.

En cierto modo, esos temas se constituyen como uno de los objetivos fundamentales del proceso de alfabetización. Si bien nos interesa que los y las participantes puedan construir las herramientas de la lectura y la escritura, nos interesa que esto ocurra en un marco y con una finalidad determinada y a la vez determinante: transformar la realidad para construir "un mundo donde quepan todos los mundos" (como diría el Subcomandante Marcos).

Inédito viable

> "Sólo en la medida en que esta situación deja de parecerles una realidad espesa que los envuelve, algo más o menos nublado en la que y bajo la cual se hayan, un callejón sin salida que los angustia, y lo captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la inmersión en que se hallaban emergen capacitándose para insertarse en la realidad que se va descubriendo".
>
> Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad*

El escenario actual, las desigualdades actuales, son para nosotros y nosotras situaciones límites. Y lo son porque esas situaciones son la limitación de las posibilidades de una vida digna para los sectores más oprimidos de nuestras comunidades. Son situaciones límites porque son violatorias de los derechos de muchos y muchas, y en este escena-

rio afloran con su peor violencia, lo que profundiza las desigualdades hasta extremos insoportables.

Freire comienza a delinear la categoría de "inédito viable" en su texto Acción Cultural para la Libertad, en 1968. Y en esa categoría Freire cifrará gran parte de su comprensión para alcanzar, desde nuestras situaciones concretas y cotidianas, aquellos sueños más genuinos que la utopía encierra para nuestras vidas. Y es que los hombres y las mujeres, en tanto cuerpos conscientes, nos vamos tornando en conocedores, por experiencia propia y ajena, de los condicionamientos y las libertades. Así, en nuestra vida personal y social vamos encontrando obstáculos, barreras que es preciso vencer. A esas barreras Freire las llama "situaciones límites".

Frente a estas situaciones límites, hombres y mujeres desarrollamos distintas actitudes. Puede ser que las percibamos como un obstáculo insuperable –o como algo que no quisiéramos superar–; o, por el contrario, como algo que no queremos que nos limite y que es preciso superar.

En este último caso la situación límite es percibida en forma crítica, y es a partir de esa comprensión que se despliega la acción, ya que sentimos el desafío de resolver de la mejor manera posible, con una mirada esperanzadora y madura, ese límite –esos problemas, en términos comunitarios– que me/nos toca vivir –o que la sociedad afronta, en términos políticos–.

Entonces, Freire llamará "actos límites" a las acciones necesarias para romper las situaciones límites. Por lo tanto, los actos límites se dirigen a la separación y a la negación de lo dado, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, y conforman una postura frente al mundo.

Las situaciones límites develan además la existencia de aquello a quien directamente sirven –la dominación–, y fuerzan la aparición de

aquellos y aquellas que las enfrentan, oprimidos y oprimidas en proceso de liberación.

Los opresores ven los temas encubiertos por las situaciones límites como determinantes históricos frente a los cuales no hay nada que hacer más que adaptarse. Son la voz del *sentido común*, en los términos de Antonio Gramsci (1981); es decir, como matriz dominadora que operante como el peso muerto en la historia. Los oprimidos, en cambio, cuando perciben claramente los temas que desafían a la sociedad, develan esos sentidos comunes y dejan al descubierto las situaciones límites –o, en términos gramscianos, los *núcleos de buen sentido*– y se sienten movidos a actuar, comenzando la construcción de lo *inédito viable*.

Son los y las oprimidas quienes sienten el deber de romper esa barrera conformada por las situaciones límites, para trasponer por medio de la acción reflexiva (*acción + reflexión=praxis)* la frontera entre el ser y el ser más, tan soñada por Freire.

El inédito viable es, en definitiva, algo que el sueño utópico sabe que existe; pero que sólo se conquistará en el marco de una praxis educativa liberadora.

Lo inédito viable es lo inédito, lo todavía no conocido ni vivido claramente, pero ya soñado y preanunciado. Y cuando quienes piensan esperanzadora y utópicamente lo perciben, saben que ya no es un sueño y que puede hacerse realidad.

La construcción del inédito viable y el universo temático textual

Lo inédito viable, como vemos, nace de situaciones novedosas, inéditas. Y, en ciertos espíritus, despierta la vocación de soluciones nuevas; la construcción de inéditos viables que permitan superar la coyuntura para seguir la marcha hacia nuestra utopía –que, en definitiva, sólo nos sirve para caminar... ¡pero para saber *hacia dónde* caminar!–.

Adriano Nogueira (2012), un educador que trabajó intensamente junto a Paulo Freire y que aún hoy lleva adelante diversos espacios, tanto académicos como gubernamentales y de movimientos sociales, en diálogo con Humberto Maturana, dice:

> El ser humano es externo e interno, simultáneamente, en fenómenos que están pasando. Ser externo implica convivir con una inteligencia del planeta. Ser participante implica convivir consigo mismo, como especie y como individuo, único ser pensante. [...] Las preguntas las puedo concebir como historias, es decir: hay preguntas que ocurren según cierta densidad de las relaciones Hombre/Hombre y Hombre/Mundo. No podrían ocurrir nunca antes. ¿Antes de qué? No podrían ocurrir antes de ciertas condiciones y circunstancias que las han hecho posibles y con sentido. Y, así como van cambiando las preguntas, cambian los modos de contestar a las preguntas y se generan opciones que, antes, no "serían camino", no serían plausibles...

Ahora bien, *en tanto el universo temático textual se va construyendo con los temas y las palabras que dialógicamente van emergiendo en nuestros espacios educativos, ese universo está en permanente proceso de construcción*, y es modificable toda vez que aparezcan nuevas palabras, nuevos hechos, nuevas realidades, nuevas comprensiones, que sean significativas en el hoy concreto.

En esta selección de textos y palabras, y de acuerdo con su interacción y el tema elegidos, *pueden incluirse algunas palabras que creamos imprescindibles para la reflexión en torno a la transformación de la realidad de opresión*. Estas inclusiones deberían ser mínimas, apenas las irremediablemente necesarias, a fin de no "alienar" el universo construido desde una mirada externa.

Finalmente, es necesario que conozcamos la carga valorativa, positiva o negativa, que tienen los textos y las palabras seleccionadas para incorporarlas al universo temático textual.

Así, la posibilidad de formular y comprometerse con un inédito viable es la materialización del horizonte, de la utopía que pueda orientar los pasos y las propuestas educativas en el espacio alfabetizador. El inédito viable en estos casos puede volverse el gran tema de ese universo textual, ordenando y articulando las propuestas educativas, pero, además, motorizando las acciones en la comunidad.

La potencia de desarrollar esos inéditos en los barrios da nuevos sentidos al para qué leer, al para qué escribir. Suma actividades a las prácticas sociales ya relevadas en territorio, y construye escenarios nuevos, esperanzadores y transformadores.

Recordemos que estos temas son generadores porque se relacionan con las vivencias de las personas, hablan de sus historias y de sus realidades. Si no es así no tienen sentido para las personas.

Entonces, el educador o educadora intervienen con su práctica pedagógica en el modo en cómo los y las participantes del espacio educativo construyen ciudadanía. Por eso, visibilizar o invisibilizar el universo temático textual es un acto político.

Pausa pedagógica

VIDEO

Te invitamos a sumar a estas ideas (aún a modo introductorio) la mirada de Orlando Fals Borda sobre "la verdad sentipensante". Él dice que "el lenguaje que dice la verdad es el lenguaje sentipensante. El que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando".

CAPÍTULO 3

Reflexionar y escribir cada una de nuestras historias

La trenza de tres hebras

La docente e investigadora argentina Marcela Kurlat aporta conceptos importantes a la hora de pensar las propuestas didácticas para la construcción del sistema de lengua escrita con sujetos jóvenes y adultos/as[24]. La especialista propone pensar sus procesos de alfabetización como una trenza de tres hebras que se entreteje en torno a las marcas de escritura genuina, las marcas de escolaridad y las marcas de exclusión (Kurlat y Perelman, 2013). A continuación, veremos de qué trata cada uno de estos conceptos, que nos permiten profundizar en la comprensión de las situaciones que atraviesa la persona que se alfabetiza y en las intervenciones de educadores y educadoras que favorecen los avances en los procesos de cada sujeto.

Marcas de exclusión

Son las que muestran una visión de sí mismos/as como culpables de un fracaso, de la marginación tras la experiencia frustrante de "no

[24]Nos valemos de los aportes de la Dra. Marcela Kurlat, quien, retomando las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre la alfabetización de jóvenes y adultos, desarrolla sus estudios en escuelas primarias de adultos y en diversos espacios educativos oficiales y de organizaciones sociales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ampliar estos conceptos, sugerimos leer el artículo Kurlat, M. (2011): Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos. Ismael y sus laberintos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 33 (2).

haber aprendido"; de la que se sienten responsables, culpables. Encontramos ejemplos de estas huellas de desigualdad en frases como "yo no puedo", "yo no sé" o "no me da la cabeza", cuando se refieren a la búsqueda de una causa por la que no aprendieron a leer y a escribir. Esta hebra implica pensar cómo esas situaciones sociales generan marcas que muchas veces condicionan los procesos de construcción de la lengua escrita de cada sujeto.

Para ilustrar esta marca, compartimos un fragmento de registro sobre el primer día de Margarita en el Centro de Alfabetización N°117 del barrio San Marcos, de Berazategui. Se trata de una vecina de más de 65 años que iniciaba su participación en ese espacio, según dijo, porque la alentaron sus nietos/as.

> Ella nos contó sobre su vida y compartimos una tarde de mates y conversación iniciando el primer vínculo, y al llegar al momento de la despedida, nos dice: "Voy a venir, pero yo soy un redondo".

Esta manera de *autograficarse* de Margarita aludiendo "a la forma del cero" la acompañó con un movimiento circular de su dedo índice en el aire.

Las palabras de Margarita y la representación de ella misma como un cero nos hablan del peso de las marcas de exclusión, que generaron en ella una huella que opera como profecía del fracaso (Kaplan: 2006). Esa misma profecía reaparece ya siendo adulta frente a la propuesta de volver a tener una oportunidad de aprender a leer y a escribir. Y será ése, para sus alfabetizadoras, el momento de acompañar y sostener su trayectoria en el Centro de Alfabetización; de desnaturalizar esa imagen que hoy tiene de sí misma al calor de encuentros e intercambios que permitan la ruptura con lo instalado en su sentido común.

Diría Paulo Freire sobre esta situación:

> Los oprimidos que introyectando la "sombra" de los opresores siguen sus pautas temen a la libertad en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la "sombra", exigiría de ellos que "llenaran" el "vacío" dejado por la expulsión, con "contenido" diferente: el de su autonomía. (Freire, 2006)

Los educadores, las educadoras deberán acompañar en el *proceso* de construcción de la autonomía, que va desalojando la voz del opresor de dentro del/la oprimida/o gradualmente para permitir que emerja la propia voz, auténtica, vital. Y ésta no es una tarea accesoria, agregada por fuera de la propuesta alfabetizadora: es fundante del proyecto de alfabetización que presentamos.

Marcas de enseñanza

Son las que se forjaron en cada sujeto a partir de sus *experiencias educativas previas*, ya sea en la escuela primaria, en las de educación de adultos o en otros espacios. Para ejemplificar sobre estas marcas, Kurlat (2011) señala *el modo de nombrar a ciertas letras* como "la I de indio" o "la E es la de los tres palitos", propias del paso por la escuela. Seguramente, cada uno/a de nosotros/as podrá sumar otros ejemplos a los ya mencionados.

Por otra parte, también puede comprenderse como una marca de escolaridad *el deletreo* para "juntar letras", tal como "la P con la A: PA; la M con la A: MA". Y en este punto es que volvemos sobre la pregunta: ¿alcanza con saber las letras –trazarlas, saber el nombre de cada una, combinarlas– para leer y para escribir?

Las marcas de enseñanza nos permiten comprender la idea que tiene esa persona acerca de cómo *se debe enseñar*.

Si, por ejemplo, aprendió que escribir es copiar, es lógico que nos pida realizar este tipo de actividades, resistiéndose de esta manera a producir una escritura propia, genuina. En la propuesta que llevamos adelante en los espacios de alfabetización tendremos, ante esa respuesta, la posibilidad de resignificar las situaciones pasadas generando espacios de reflexión que visibilicen lo vivido y doten a esos momentos de nuevos sentidos.

En este fragmento de registro encontramos la manera en que, ante la propuesta del tipo de "escribí como vos sabes, lo mejor que te salga y con las letras que creas que van", de la alfabetizadora, las marcas de enseñanza operan como forma de resistencia del sujeto que aprende.

Consecuentemente, veremos que es exigida por el alfabetizando una actividad de resolución mecánica: la "Sopa de letras"

> Mientras el grupo leía le propusimos a Facundo realizar el Diagnóstico Inicial. La alfabetizadora lee y explica las consignas que debe hacer. El alfabetizando coloca su nombre sin dificultad. Cuando debe completar la lista de materiales duda nos mira asustado, la alfabetizadora trata de darle tranquilidad preguntándole si quiere seguir o lo dejamos para otro día, a lo que responde: "¡Sí, seguimos!".
>
> **Alfabetizadora**: Esto es un cuaderno (refiriéndose a la primera imagen de la lista), escribí como te salga
>
> **Facundo**: ¡No sé!
>
> **Alfabetizadora:** Vamos con la siguiente, ¿esto qué es?

Facundo: responde LÁPIZ escribe **A - I** al leer dice **LÁPIZ**,

Alfabetizadora: ¡bien! Seguimos

Facundo: ¡No! No sé escribir. ¿Me das para hacer eso del papel? (sopa de letras).[25]

Podemos concluir entonces que las marcas de enseñanza refieren a las formas de haber sido enseñados, que inciden en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura. Por ejemplo, si se les ha enseñado a nombrar las letras y a *juntarlas* como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos en la creencia de que *eso es leer*; o si ha predominado el pedido de copia de textos sin interpretación, esta práctica de copia se demanda pensando que a través de la reiteración de la misma *un día se va a entender*.

Marcas de escritura genuina

Las personas adolescentes, jóvenes y adultas –aun cuando no hayan asistido nunca a la escuela– han desarrollado ideas, hipótesis y conceptualizaciones sobre lo que la escritura representa. Para ilustrar la presencia de marcas de escritura genuina o niveles de conceptualización seleccionamos este fragmento de registro en el que la alfabetizadora narra el momento en que Mirta –la alfabetizanda– escribe por sí misma CAMPERA, poniendo en juego sus saberes.

Puede observarse aquí que utiliza tres letras, una letra para cada una de las sílabas de la palabra. Así surge la *escritura genuina* de Mirta,

[25]Fragmento de registro del 25/04/2019 de los educadores Celia Cabrera y Pedro Gallager, en el Centro de Alfabetización N° 96 del barrio El Ciclón, de la localidad de Hudson, partido de Berazategui, provincia de Buenos Aires. Argentina.

que nos permite ver la forma en que ella está comprendiendo el sistema de escritura en ese momento de su proceso de alfabetización:

> Conversando nos dijo que vendía ropa de toda clase. Se intentó hacer una lista de ropa que vende usualmente.
>
> Mirta quiere escribir campera y escribe KPR, en un principio le dijimos que estaba bien, pero ella duda y dice que es muy corta, debería ser más larga[26].

Para las y los alfabetizadores, conocer las escrituras genuinas constituye una información imprescindible en el momento inicial; y es el punto de partida de la trayectoria –con relación a la construcción del sistema de lengua escrita– dentro del espacio educativo; ya que ponen en relieve los saberes que cada alfabetizando/a construyó en su historia y pone en escena al momento de trabajar sobre el sistema de escritura.

Además, si observamos el ejemplo de escritura *KPR para campera* veremos que Mirta ya relaciona el valor sonoro de las letras con su función en la palabra. Esto nos permite pensar que las letras que utilizó tienen pertinencia con un recorte silábico de la escritura, y asumir que esa es la manera en la que conceptualiza que se escribe la palabra que intenta escribir:

K para	CAM
P para	PE
R para	RA

[26]Fragmento de mayo de 2018, de las alfabetizadoras Natalia Bayón y Mercedes Brito, en el Centro de Alfabetización N° 80 del barrio El sol, localidad de Berazategui, partido de Berazategui, provincia de Buenos Aires, Argentina.

No se trata entonces de juzgar ¡se come las letras! ¡No sabe escribir!; más bien se trata de comprender que esas marcas –letras– que usó nos muestran el esfuerzo por escribir pensando qué letras hay que poner para que diga CAMPERA. Entonces, podemos afirmar que estamos ante una escritura que demuestra que Mirta *tiene* saberes sobre cómo se escribe, lejos de partir de la *nada*.

Esta información es imprescindible para alfabetizar porque equivale en principio a encontrar "la punta del ovillo". Entonces, el desafío para educadoras y educadores será, una vez identificado el nivel de conceptualización del/la alfabetizando/a, intentar traccionar desde ese nivel de escritura hacia el siguiente. Para eso tenemos que aprender a *intervenir*.

Por otra parte, es muy interesante lo que Mirta afirma cuando la alfabetizadora le dice que está bien y ella responde que la palabra –la escritura de la palabra– debería ser más larga. Estamos frente a otra cuestión a tener en cuenta: en este caso la propia alfabetizanda sabe que no escribe de forma completa, sabe que *le faltan letras*, sabe que aún no dice CAMPERA.

El modo de conocer las conceptualizaciones que cada participante tiene sobre la lectura y la escritura es proponer escrituras que no sean meras copias, sino producidas por sí mismos/as. Es fundamental poner en valor estas producciones en los espacios de alfabetización, porque en ese "error" encontramos claves o indicios desde donde pensar la intervención más fructífera.

Una cuestión que no es menor para pensar las propuestas de escritura es tener en cuenta la diferencia entre copiar y escribir por sí mismo. Son dos estrategias didácticas, pero no consisten en lo mismo:

- escribir por sí mismo implica pensar con cuáles letras debo escribir, cuántas son y en qué orden ponerlas; es decir, resolver problemas; y

- copiar implica reproducir siguiendo un modelo; si ya sabe trazar las letras no habrá ningún problema para resolver.

VIDEO

Vemos aquí a Nazario escribiendo el nombre de uno de sus hermanos, Leopoldo, y luego cómo lo revisa con su alfabetizadora.

Sólo a partir de *los saberes que los sujetos tienen podremos construir escrituras que cada vez más se aproximen a la escritura convencional*. Por eso es central deconstruir la idea que tenemos sobre "el error" al pensar nuestras prácticas educativas. Error que mencionamos –¡a veces, además, con horror!– cuando aparece alguna "palabra mal escrita"[27], como por ejemplo cuando se han omitido alguna/s letra/s.

Debemos tener precisión en este punto: para nuestro proceso educativo –construido desde la pedagogía de la Educación Popular en consonancia con el enfoque de construcción del sistema de lengua escrita–, el eje organizador de nuestra tarea es aprender a observar cuánto sabe –en este caso, sobre la escritura– *y no cuánto no sabe* la persona que participa en nuestros espacios educativos.

Los momentos del proceso de construcción del sistema de escritura: niveles de conceptualización de la escritura o hipótesis

¿Por qué necesitamos conocer qué ideas tiene cada sujeto sobre el sistema de escritura? Esta información es imprescindible para alfabetizar porque, como dijimos, equivale a encontrar el punto de partida

[27]Preferiremos en adelante decir que la palabra se ha escrito "de modo no convencional".

o "la punta del ovillo" de nuestra propuesta; ya que, una vez identificado el nivel de conceptualización, podremos acompañar el proceso e intentar traccionar desde ese nivel de escritura hacia el siguiente.

Las investigaciones llevadas adelante –en primer lugar– por Ferreiro y Teberosky, publicadas en 1979, permiten establecer cuáles son los momentos de la construcción del sistema de escritura o *niveles de conceptualización* que las personas transitan durante el proceso de alfabetización, en otras palabras, cuáles son esas etapas sucesivas que derivan en la construcción del sistema de representación de la lengua escrita en su propia comprensión.

Emilia Ferreiro denomina *hipótesis* a las ideas construidas por los niños para resolver problemas de escritura que cada uno elabora respecto al funcionamiento de la lengua escrita. Estas hipótesis van aproximándose cada vez más hacia la escritura completa (convencional), afirmándose, modificándose, construyéndose y reconstruyéndose hasta conseguir la comprensión del funcionamiento formal del sistema de escritura.

Ferreiro descubre, a partir de sus investigaciones en México con jóvenes y adultos no alfabetizados, que éstos realizan las mismas operaciones cognoscitivas que niños y niñas para "aprender a leer y a escribir", o, como preferimos decir, para construir su conceptualización del sistema de lengua escrita.

Como hemos venido afirmando, resulta indispensable para abordar la alfabetización desde este enfoque que educadoras y educadores conozcan las hipótesis que señalan los distintos momentos de conceptualización identificados en las escrituras de adultos y jóvenes.

Para presentar y comprender estos tránsitos, tomamos de Kaufman y Caldini (2018) su modo de estructurarlos; sabiendo que hay distintas formas de clasificación propuestas por otros/as autores/as.

Proponemos la denominación de *momentos*, en lugar de niveles, hipótesis o etapas –presentes en otros análisis y propuestas–, principalmente por el carácter de transformación dinámica y temporal de estas escrituras, que paulatinamente se aproximan cada vez más a la representación formal del sistema de lengua escrita.

1.Momento de producción de escrituras pre-silábicas

La persona ya comprende que las letras se utilizan para escribir palabras, y entonces usa un conjunto indistinto de letras, asignándoles significado no necesariamente "convencional". Es decir, las letras pueden no corresponder con ninguna parte de la palabra escrita.

Sin embargo, esta primera forma de escritura espontánea no es totalmente arbitraria. Existen dos hipótesis, que identificamos como dos períodos dentro de este nivel que la persona tiene respecto del funcionamiento de la lengua:

- *Primer período. Logra la distinción entre marcas figurativas (el dibujo) y no figurativas (la escritura)*:
  - Las letras no corresponden a la forma del objeto sino al nombre de los objetos.
  - Utiliza arbitrariamente las letras unidas linealmente para representar el "nombre" del objeto: "acá dice azúcar", señalando la escritura de un envase del producto.
- *Segundo período. Considera cantidad y variedad de letras para comprender qué es una palabra*:
  - Para dar coherencia a sus escrituras y considerarlas legibles, construye indicios cualitativos entendiendo que si

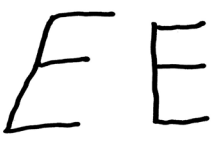
las letras son todas iguales no puede *decir* algo. Al mismo tiempo se construyen hipótesis que se apoyan en variables cuantitativas; es decir, la **cantidad** de letras necesarias para que una escritura *diga* algo.

- **Hipótesis de cantidad**: no existen palabras que sean escritas con una sola letra. Establece un mínimo de dos o tres letras por palabra.

No es una palabra

Sí es una palabra

- **Hipótesis de variedad**: al menos dos de las letras deben ser diferentes. Dos letras iguales "no dicen nada".

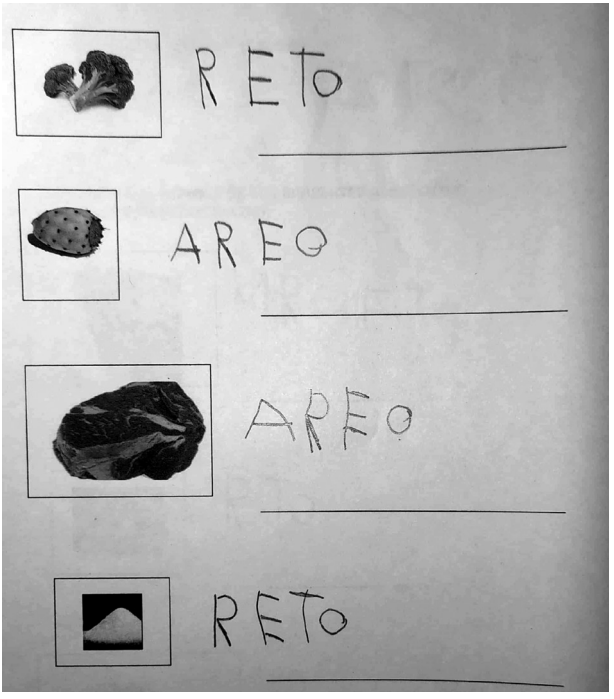


No es una palabra

Sí es una palabra

Las escrituras pre silábicas son poco frecuentes, en general, entre adolescentes, jóvenes, adultas y adultos. Pero, sin embargo, es posible encontrar personas en ese momento de conceptualización.

Veamos dos ejemplos de escrituras pre-silábicas, de Jorge y de Ángel, correspondientes a este segundo período. En el primero tenemos una toma de escritura donde Jorge Luis[28] escribe BRÓCOLI, TUNA, CARNE y SAL.



[28]Toma de escritura efectuada en el marco del trabajo de campo/recolección de datos del proyecto de tesis "Condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la construcción del sistema de escritura y el lenguaje escrito en la población joven o adulta que aún no fonetiza la escritura o atraviesa un laberinto de escritura", a cargo de la Lic. Florencia Aguirre y el Prof. Diego Chichizola (FaHCE/UNLP), quienes gentilmente nos la comparten.

Podemos observar que produce secuencias distintas de cuatro letras para diferenciar una escritura de otra. Es decir que para que diga algo distinto debo poner marcas distintas. También se puede observar que utiliza el mismo repertorio de letras para escribir distintas palabras, combinándolas de diferente forma. Por lo tanto, la elección que hace de esas letras permite comprobar que aún no hay relación entre la escritura y la sonoridad.

Llamamos toma de escritura a un dispositivo de diagnóstico que permite documentar el proceso de alfabetización de cada sujeto. Proponemos producir varias tomas de escritura a lo largo del trayecto alfabetizador, realizadas con cierta frecuencia, para pensar intervenciones y para que el alfabetizando o la alfabetizanda visibilicen sus avances. Según Kaufman y Caldani (2018), estas actividades para evaluar los aprendizajes proporcionan una foto que permite conocer en qué momento del proceso de aprendizaje están y planificar más eficazmente la tarea. Es por ello que planteamos, siguiendo con las especialistas, más de una toma de escritura, "para documentar progresos y conocer cuáles son los problemas pendientes de resolución".

Las tomas de escritura, además, abren una puerta para que los sujetos que aprenden puedan realizar una necesaria autoevaluación, convirtiéndose en participantes activos de su propio proceso de aprendizaje. Esto último es irrenunciable en procesos de aprendizajes con adolescentes, jóvenes, adultos y adultas.

En el siguiente ejemplo (pág. 124) nos encontramos con la escritura de Abraham[29]. Se trata también de una escritura pre-silábica:

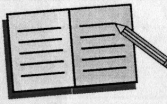
[29]Registro de práctica del 17/09/2018 de las alfabetizadoras Daniela Bogado y Flavia Ruiz, en el Centro de Alfabetización N° 94 del barrio El Ciclón, en la localidad de Hudson, partido de Berazategui, Buenos Aires, Argentina.

ESCRIBÍ TU NOMBRE Y APELLIDO

ARBAHAM

PEREZ

LISTA DE MATERIALES

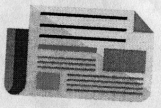


EASOUE

OEAOE

OAFUO

FACFUAO



AFOACE

En ella podemos observar algo que ocurre con mucha frecuencia en el mundo adulto. Puede escribir su nombre y apellido convencionalmente, ya que conoce sus formas gráficas de memoria. El hecho de que sepa escribir el nombre y el apellido de manera convencional puede esconder, si el alfabetizador no sigue indagando, que las escrituras que produce sean pre-silábicas. Esto sucede debido a que el nombre propio es una escritura que se aprende muchas veces de memoria, porque es muy frecuente tener que escribirlo por demanda externa, como por ejemplo en la firma de documentos de uso social. Por otro lado, si observamos la escritura de lista de materiales de Abraham, encontramos qué sabe él de la escritura. Se encuentra transitando el segundo período de escritura pre-silábica, puesto que considera cantidad y variedad de letras para que sea una palabra: hay más de 2 o 3 letras para que diga algo y todas las letras que usa son distintas. Y, al igual que en la escritura de Jorge Luis, todavía no descubre la relación entre las marcas gráficas –letras– y el sonido – o su valor sonoro–.

2. Momento de producción de escrituras silábicas; silábico-alfabéticas y cuasi-alfabéticas

- *Escrituras silábicas*

  Se establece una relación entre la cadena sonora oral (la pronunciación) y la cadena gráfica que se utiliza para la escritura. Aquí *cada letra representará una sílaba*.

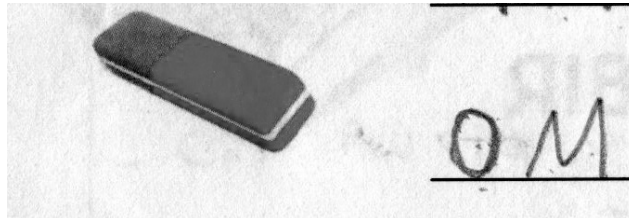
  A su vez, podemos diferenciar dos grupos:

  - Hipótesis silábica sin valor sonoro: no hay relación convencional entre el sonido de la sílaba y la letra elegida para representarla.

Helado **Chocolate**

- Hipótesis silábica con valor sonoro: hay alguna correspondencia entre el sonido de la sílaba y la letra elegida para representarla.

  En el ejemplo siguiente, se solicitó a Pedro, el alfabetizando, que escribiera la lista de útiles: cuaderno, lápiz, goma:



Escribió OM para la escritura de GOMA.

! Para comprender el modo en que esa escritura representa la palabra, es fundamental pedir a quien lo ha escrito que lea lo que escribió siguiendo cada parte con el dedo o el lápiz a medida que lo va leyendo. Esta es una práctica que debemos incorporar de manera permanente a la tarea alfabetizadora.

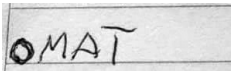
En el caso de la escritura de GOMA resulta el siguiente señalamiento, por parte de la alfabetizanda:

O (go) M (ma)

- *Escrituras silábico-alfabéticas (transición)*

  Sin abandonar totalmente la hipótesis silábica, en este momento empieza a aparecer otra concepción –ahora silábico-alfabética– donde alguna letra todavía ocupa el lugar de una sílaba, mientras que algunas sílabas ya son representadas con más de una letra, y van aproximándose cada vez más a las letras que efectivamente las integran.

  Un ejemplo de esta escritura de transición es la producida por Héctor, donde observamos una típica solución inestable en el sentido de transición. En este caso seguramente se requerirá de una sencilla intervención que le permitiera avanzar en el proceso constructivo formal de la palabra.



OMAT para la escritura de TOMATE.

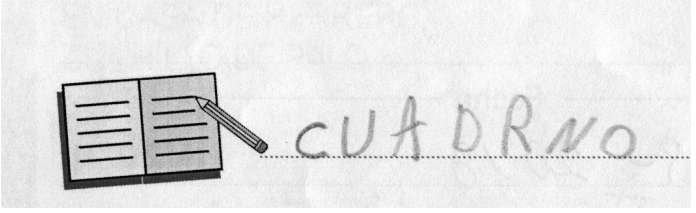
  Analicemos el ejemplo de escritura de TOMATE: escribe O (to) - MA (ma) - T (te). Para la primera sílaba utiliza una sola letra, la vocal O, que es pertinente, ya que corresponde a una letra de esa sílaba. Para la sílaba intermedia utiliza las dos letras, y en su orden convencional. Para la sílaba final usa sola una letra –igual que en el caso de la primera sílaba–, en este caso la consonante T, que forma parte de la misma.

- *Escrituras cuasi- alfabéticas*

  Estas escrituras se identifican claramente cuando las palabras tienen sílabas complejas. Por ejemplo, sílabas "de a tres letras" como CUA (consonante-vocal-vocal o CVV) o BRO (consonante-consonante-vocal o CCV).

  La persona continúa recortando en sílabas, pero considera que cada una de ellas debe representarse por dos letras, preferentemente una consonante y una vocal. Por eso es que ante esta nueva dificultad intenta resolver el problema que se le presenta por medio de sustituciones, omisiones o inversiones del orden, para encontrar una respuesta a cuestiones que antes no se preguntaba.

  Podemos verlo en los siguientes ejemplos de escritura de Blanca:



Escribe CUADRNO para CUADERNO, señalando que CUA (cua) DR (der) NO (no).

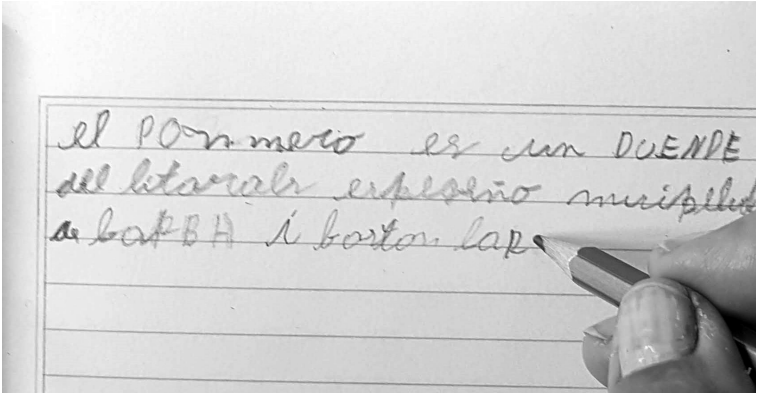
3. Momento de producción de escrituras alfabéticas

Aparece la idea de que la relación que se establece entre grafía y fonema –la articulación oral– se corresponde a un *sistema fonético* y no silábico, y por lo tanto *necesita una letra para representar cada sonido*. La persona puede escribir las palabras con todas sus letras, aunque aún

falte incorporar cuestiones ortográficas y, muchas veces, también falta resolver la separación entre palabras.

EL PONMERO ES UN DUENDE DEL LITORALS ESPESEÑO MUIPELIDO DE BARBA I BASTON LAR (GO)	EL POMBERO ES UN DUENDE DEL LITORAL. ES PEQUEÑO, MUY PELUDO DE BARBA Y BASTÓN LARGO

Retomamos aquí el ejemplo de la escritura sobre *El Pombero,* que realizó María en el marco de una secuencia didáctica en la que se narraron relatos sobre seres sobrenaturales de las provincias de origen de los y las participantes del espacio educativo.



Así lo cuentan las educadoras en este fragmento de su registro:

El motivo de utilizar los mitos como didáctica surge porque nuestrxs alfabetizandxs son de diferentes provincias y dos de ellos hablaron sobre los mitos en varios encuentros.

> La alfabetizadora Celia nos lee la leyenda del Pombero. Luego lxs alfabetizandxs María y Oscar nos cuentan la historia de "El pombero" (...) y de "La luz mala".[30]

Siguiendo a Kaufman y Caldini, una vez lograda la escritura alfabética, podemos encontrar nuevos momentos o etapas que nos permitirán hacer foco en la progresión.

Dentro de este momento, las instancias que nos permitirán observar avances en las producciones escritas de los y las participantes, y a la vez pensar intervenciones para acompañar los procesos hacia una mejora en sus escrituras, son las siguientes:

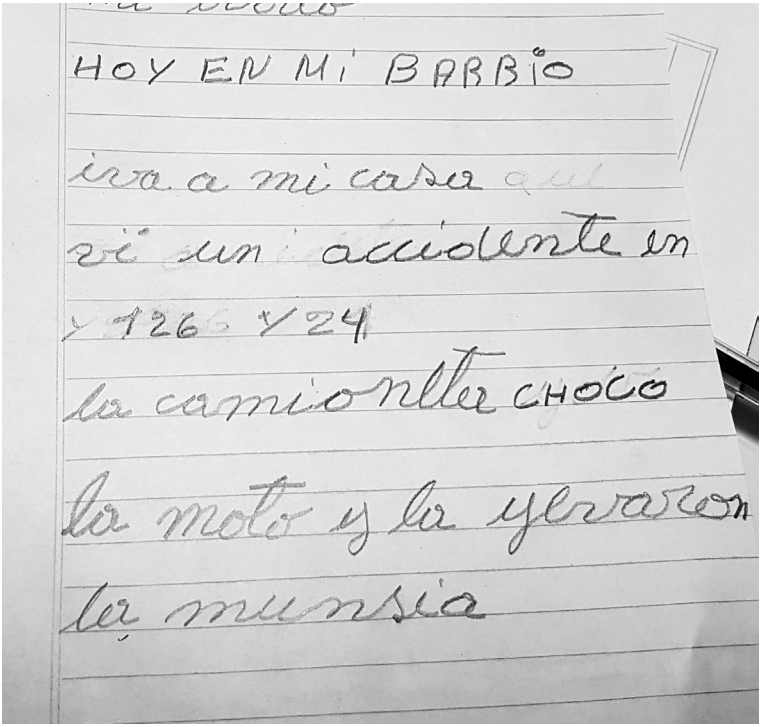
- Escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.
- Comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal posicionales y particulares.
- Respeta algunas convenciones de ortografía literal e incluye signos de puntuación.

Escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras

La persona descubre que el sistema de escritura no es unívoco (igual sonido, igual grafía). En este ejemplo, la producción escrita es de Ana, una alfabetizanda que escribe un hecho ocurrido esa semana en su barrio.

Podemos ver que la escritura es alfabética y la separación entre las palabras es correcta. Todavía no aparecen signos de puntuación ni

[30]Registro de Celia Cabrera y Patricia Paiz del 15/08/2018, en el Centro de Alfabetización N° 28 de barrio Alejandro I, localidad de Berazategui, partido de Berazategui, en la provincia de Buenos Aires, Argentina.



uso de mayúsculas, y con relación a reglas ortográficas vemos que se respetan algunas.

La propuesta corresponde a una secuencia didáctica sobre *El barrio como ambiente alfabetizador*, y nos cuenta Celia Cabrera, una de las alfabetizadoras, que fue una buena oportunidad para empezar a escribir, *porque ya saben de qué escribir y entonces pudieron centrarse en pensar cómo escribirlo*.

Comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal posicionales y particulares

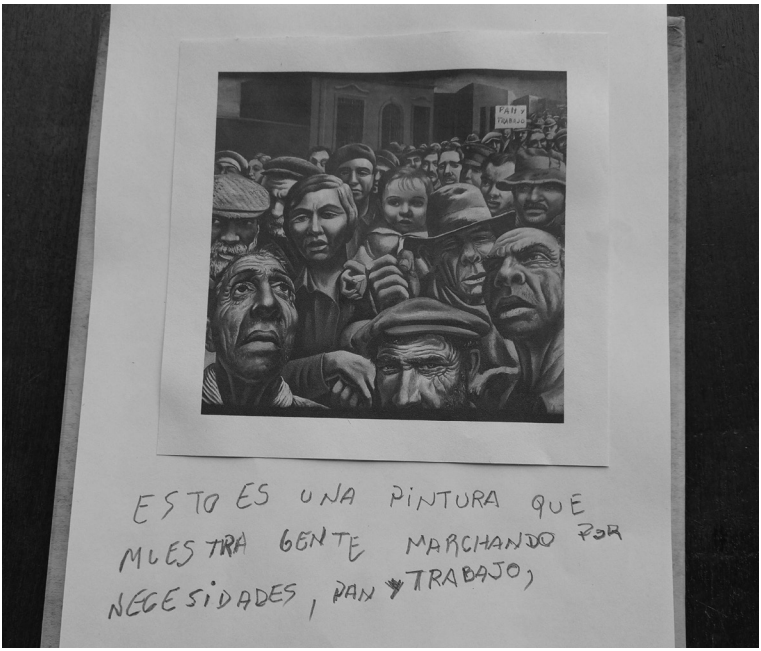
Se denomina ortografía literal al uso de las letras que efectivamente deben integrar cada palabra escrita.

El uso de determinadas letras y no de otras puede deberse a la posición de éstas en la palabra. Por ejemplo: MB, NV (ambo, envío); B seguida de consonante (EJEMPLO); o QUE, QUI, GUE, GUI (quema, quiste, guerra, guitarra); la R inicial y uso de R o RR entre vocales (rata, carro; etc.). O a cuestiones morfológicas, que implican el conocimiento de algunas cuestiones gramaticales, como la secuencia ABA del pretérito imperfecto de los verbos terminados en -AR (cantar/cantaba); o bien a cuestiones particulares vinculadas con la etimología de ciertas palabras que no es generalizable a otras (por ejemplo, HABER y VEZ en "había una vez"). (Kaufman y Caldani, 2018:69)

En este nivel, además, quien escribe ya incluye algunos signos de puntuación, aunque lo haga arbitrariamente o con criterios no convencionales. También utiliza algunas mayúsculas (Kaufman y Caldini, 2018:73). En el ejemplo se puede observar la escritura de un epígrafe por parte de Adán, del Centro de Alfabetización de Villa Vatteone, en el Municipio de Florencio Varela (provincia de Buenos Aires, Argentina). Dicen Luna y Juan Ignacio, alfabetizadores:

> Trabajamos con Adán y Olga sobre unas fotografías referidas a conflictos sociales y pinturas –urbanas y cuadros–, analizándolas y comparándolas entre sí y escribiéndole epígrafes a cada una.[31]

[31]Fragmento de registro de 2018 de los alfabetizadores Luna Aylen Reynoso y Juan Ignacio Escobar Rodríguez, barrio Villa Vatteone del partido de Florencio Varela, en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

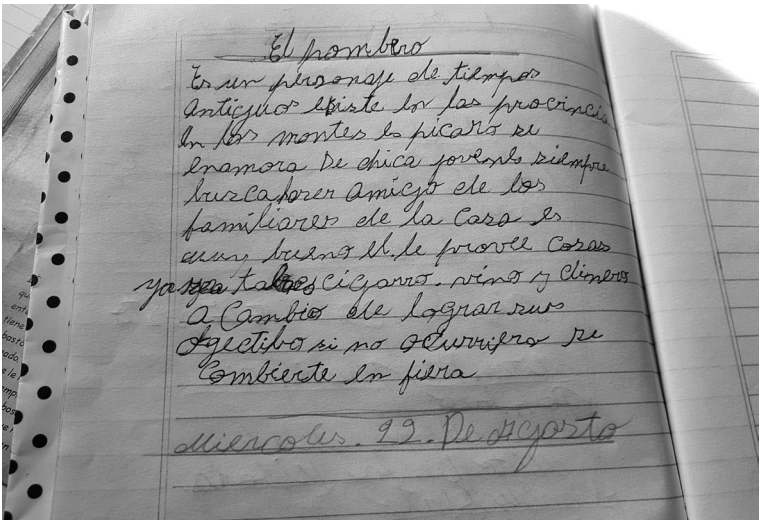


Respeta algunas convenciones de ortografía literal e incluye signos de puntuación

Llegado este punto aparecen con mayor frecuencia los usos de una ortografía literal convencional –posicionales, morfológicas y particulares–, se incluyen algunos signos de puntuación –interrogación, exclamación, raya de diálogo, comas en enumeraciones, punto final, etc.–, y se utilizan mayúsculas en la mayoría de los nombres propios y en el comienzo de las oraciones (Kaufman y Caldini, 2018:73).

En el ejemplo de la página 134, la producción es de Oscar, quien también participó en el encuentro en que María describe al Pombero. El

ejemplo figura en el mismo registro de las alfabetizadoras Celia Cabrera y Patricia Paiz, donde proponen a los y las participantes del espacio educativo trabajar la escritura de relatos sobre la temática de "Mitos de provincia". Nos cuenta Celia que esta propuesta resultó muy fértil para compartir en la *oralidad* lo que cada uno conoce a fin de motivarlos a escribir narraciones altamente significativas para ambos.


El hombre
Es un personaje de tiempos
antiguos existe en las provincias
en los montes le picaro se
enamora de chica joven siempre
buzca hacer amigos de los
familiares de la casa es
uno bueno le provee cosas
ya sea tabaco cigarro. vino y dinero
a cambio de lograr sus
objetivo si no ocurriera se
convierte en fiera
miercoles. 29. De agosto

En la escritura de Oscar podemos ver que utiliza la mayúscula al inicio de las oraciones, aunque todavía no respeta la ortografía convencional en muchas de las palabras del texto. Es importante hacer notar cómo Oscar organiza la información con coherencia. Otra cuestión interesante es que aparecen marcas de sobreescritura, que dan cuenta de la actividad de revisión del texto por parte del autor.

Pausa pedagógica

VIDEO

Te invitamos a mirar este fotorrelato elaborado en uno de los Centros de Alfabetización.

Aquí encontramos el camino en que estamos, intentando pensar las prácticas, los modos de comprender y de transformar la realidad a través de estos espacios.

Y transformar la realidad, desde una perspectiva dialéctica, significa transformarnos también a nosotros/as mismos/as en tanto personas, con nuestras ideas, sueños, voluntades y pasiones. Somos así, a la vez, sujeto y objeto de conocimiento y transformación.

| CAPÍTULO 4 |

Transformar, juntas y juntos, la realidad

Nuestras propuestas educativas

"Nos encontramos en una zona muy cercana a la casa de Luna, pero aun así, desconocida para ambos. Cabe aclarar que las condiciones del barrio eran precarias, abundaban las calles de tierra y las edificaciones de baja estatura, entre vecinos conversando en las veredas y niños jugando en las calles poco transitadas, ya se respiraban aires de lucha y secuelas de marginalidad. El espacio en el cual terminaríamos de conformar nuestro Centro de Alfabetización está impregnado de un espíritu combativo de la paz y los conflictos sociales, paredes cultural e ideológicamente intervenidas colorean el espacio en el que trabajaríamos. Puntualmente, nuestro lugar es una capilla en la cual quedan vestigios de actividades religiosas que aún se siguen dictando. Pero la religión, sin embargo; no detiene la lucha y el reclamo social, aparecen nuestro compañero Santiago Maldonado, pintadas referidas a la lucha de los trabajadores y a otras diversas causas sociales. Abundan las ventanas amplias que iluminan el interior del lugar para que sigamos siempre viendo el potencial desarrollo de un espacio de alfabetización en crecimiento y construcción".

Luna y Juan. Educadores populares de Villa Vatteone, Florencio Varela, Buenos Aires, República Argentina.

Muy bien, pero entonces... ¿por dónde comenzamos? El proceso de educación popular, como hemos dicho, requiere un *punto de partida* para comenzar su tarea. Un punto de partida que no es el "conocimiento previamente elaborado" que el educador, la educadora,

pueden traer desde su saber al grupo. *El punto de partida en la educación popular está en los y las protagonistas del proceso*: aquellas personas que vienen a "aprender" algo.

Nuevamente, Paulo Freire dirá que

> el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder. Una de las tareas del educador es rehacer esto [...] en el sentido en que el educador es también artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.[32]

Las tareas de alfabetización de Paulo Freire llevadas adelante en Angicos-RN al igual que con muchas otras de sus acciones educativas, aparecen sistematizadas en sus múltiples libros y se convirtieron en un punto de referencia para la tarea de alfabetización con jóvenes, adultas y adultos en diversos proyectos en América Latina y en el mundo todo.

Acompañando la experiencia revolucionaria de Guinea Bissau, en 1975, Paulo Freire señalará que

> lo importante en la alfabetización de adultos no es el aprendizaje de la lectura y de la escritura del cual resulte una lectura de textos carente de la comprensión crítica del contexto social a que los textos se refieren. Esta es la alfabetización que interesa a las clases dominantes cuando, por tales o cuales razones, necesitan estimular entre las clases dominadas su "introducción al mundo

[32]Video realizado por el IMDEC, México, para la Cátedra Paulo Freire, ITESO, febrero de 2000; ya citado.

> de las letras", de tal modo que cuanto más "neutralmente" hagan las clases dominadas su "entrada" en ese mundo, tanto mejor para los dominantes.
>
> En una perspectiva revolucionaria, por el contrario, se impone que los alfabetizandos perciban o ahonden la noción de que lo verdaderamente fundamental, lejos de ser la lectura de historias enajenantes, consiste en hacer historia y por ella ser hechos y rehechos. (Freire, 1998)

Estas apreciaciones suman un punto importante a la consideración de lo que implica pensar la alfabetización desde la educación popular: una *práctica educativa* que asume que es, al mismo tiempo, una *práctica política*... "hacer la historia y por ella ser hechos y rehechos" significa *participar*, *comprometerse*, *integrarse* a la vida política, constructora de la historia, para *hacer* la historia, es decir, *la política*.

Y reflexionar esto, como hemos visto, se transforma en uno de los puntos de partida. Y estas reflexiones van nutriendo, junto con las experiencias propias de la vida diaria y de la historia de cada participante, el universo temático textual que nutre la propuesta.

Así, tal como afirmamos anteriormente, en los procesos educativos debemos partir siempre de la práctica de los y las participantes y seguir un proceso de teorización que permita comprender esa práctica dentro de una visión histórica y de totalidad –aquí está el aporte de la teoría– para, finalmente, volver a la práctica y, gracias a una comprensión integral más profunda de los procesos y sus contradicciones, orientarla conscientemente en una acción transformadora.

No hay posibilidad de neutralidad en la práctica educativa (nunca, en ninguna práctica educativa, tenga el sesgo que tenga): y la educación

popular *asume y explicita* esa politicidad, y posiciona sus intereses (históricos, es decir, políticos) desde la perspectiva de quienes más sufren las injusticias, de quienes más castigados resultan en nuestras sociedades.

El ambiente alfabetizador

Dos factores son indispensables para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura entonces: *textos* y *usuarios.* Tal como plantea Judith Kalman (2005) en *El origen social de la palabra propia*, trabajamos desde

> una perspectiva sociocultural de la cultura escrita que aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales. [...] Mientras las teorías clásicas conciben la mente individual como el centro del aprendizaje, la teoría sociocultural ubica los procesos de apropiación en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo énfasis en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y prácticas aportadas por los participantes en los eventos de interacción. Desde esta perspectiva se entiende el **acceso** como las condiciones sociales inherentes a la apropiación de la cultura escrita, y se lo distingue de la **disponibilidad** o presencia física de materiales y artefactos de la escritura. Estas dos nociones permiten diferenciar los procesos sociales de los aspectos materiales de la cultura escrita. **El acceso apunta a la aproximación a los discursos sociales y los comportamientos letrados mediados por la convivencia con otros lectores y escritores. Implica la presencia de guías intelectuales que muestran cómo comprender y usar discursos poderosos en situaciones específicas**. La disponibilidad abarca la

> presencia física de los materiales impresos, manuscritos y electrónicos: cuando hablamos de la presencia de una colección de libros en el aula, estamos hablando de su disponibilidad. (Kalman, 2005)

Como vemos, las posibilidades sociales y culturales con las que un sujeto cuenta pueden ser determinantes en su alfabetización, porque para avanzar en su proceso educativo requiere de la disponibilidad de *textos* y de *usuarios de textos. La alfabetización de un sujeto implica un proceso permanente a través del cual avanza y amplía su capacidad para producir e interpretar textos.*

Y el entorno, entonces, tiene un papel decisivo en dicho proceso. Llamamos *ambiente alfabetizador* a la construcción de estos entornos, constituidos con el propósito de brindar acceso –en la convivencia con otras personas que leen y escriben– y disponibilidad de materiales y artefactos de lectura para hacer uso de los mismos.

La disponibilidad de textos variados es fundamental. Sin embargo, los textos por sí mismos no bastan, porque para leerlos y producirlos es necesario también interactuar con personas que los usan, compartir sus *actos lectores y escritores* en toda su diversidad a fin de ir conociendo y de participar cada vez más activamente de las acciones específicas que se realizan en la cultura letrada; es decir, ir construyendo intencionalidades y eficacias en la manipulación de los actos de lectura y escritura.

La alfabetización de una persona es, así, un proceso social.

Para dar inicio a las tareas de alfabetización, partimos de los *textos* que construimos con los relatos de cada participante del espacio de alfabetización: sus historias, sus cotidianeidades, sus sueños.

Esos textos imponen dos tareas al educador, a la educadora: por un lado, registrarlos, tomar nota de esas palabras emergentes de la charla

y de su sentido vital para cada una de las personas que participan del espacio formativo. A esto nos referimos anteriormente cuando hablamos de la identificación y construcción del universo textual vocabular.

Por otro lado, seleccionar y priorizar entre esas palabras-textos cuáles utilizará primero, formando un recorte temático del universo textual vocabular. Ese recorte aporta coherencia a las propuestas que realizaremos en torno a la lectura y la escritura, ancla las palabras en un mundo temático que les da sentido de *texto*.

A medida que vamos avanzando en la construcción del sistema de lengua escrita se hará necesario sumar otros textos. Serán en principio aquellos que se utilizan socialmente, que son objetos de uso en la cultura letrada: libros, revistas, periódicos, folletos, agendas, calendarios, publicidades, documentos de toda índole y tipo.

Es necesario considerar y remarcar que las consecuencias de la desigualdad económica y social se plasman, entre otros múltiples escenarios, en desigualdades de acceso a la lectura y a la escritura. Así, en nuestras sociedades existen ambientes en los que los textos están siempre disponibles, al alcance de usuarios constantemente. Las personas que allí viven cuentan con situaciones alfabetizadoras en sus propios entornos familiares. Son sujetos que están rodeados de textos y personas que los usan –es decir, hay acceso y disponibilidad, en términos de Kalman–, y que ponen en evidencia cómo encaran y resuelven una gran variedad de situaciones y necesidades mediante la lectura y la escritura.

En otros ámbitos, por el contrario, la escena es bien diferente: presentan una baja disponibilidad de textos en los formatos socialmente validados –libros, revistas– y, además, una menor interacción de usuarios con textos escritos en la cotidianeidad del grupo. Así, las condiciones que

configuran el acceso son tan escasas como la disponibilidad, y las posibilidades de interactuar en situaciones de lectura y escritura se ven reducidas, lo que afecta las posibilidades de reflexión sobre la lengua escrita.

El espacio educativo que conformemos debe compensar en parte esas desigualdades, poniendo en escena constantemente interacciones con los textos –es decir, que los educadores y educadoras *lean* y *escriban* además de proponer lecturas y escrituras– y, además, ayudando a identificar y articular posibles entornos alfabetizadores en la vida cotidiana de las personas que allí asisten.

Una tarea importante en la alfabetización será la de mostrar y proponer *escrituras seguras*. Según Cuter y Kuperman (2012:39), *se denomina fuentes de información seguras o formas fijas a todas aquellas escrituras convencionales que permiten tomar en cuenta partes de esas escrituras para producir otras*.

Si tomamos como ejemplos de formas fijas algunos nombres propios, podríamos propiciar algunas de estas reflexiones: "María empieza como Mariana, fijate qué parte te sirve"; "Julio tiene alguna parte del nombre de Julieta porque empiezan igual cuando las decimos".

"Comenzamos a realizar un trabajo con un abecedario para la pared con palabras seguras; esto incluiría tanto objetos, animales, etc., como nombres propios de sus seres queridos o sus nombres". Juan y Luna.

Parte de nuestra tarea será organizar los textos, las palabras y los espacios: textos en espacios fijos si contamos con aulas o lugares que

sostengan la tarea de modo permanente; espacios móviles y portables en caso contrario. Organizar los espacios a fin de facilitar un contexto adecuado para poner el mundo letrado al alcance de cada participante.

Esta organización supondrá proponer la interacción de manera significativa con variados y numerosos materiales escritos. Se trata de hacer circular distintos elementos que son portadores de informaciones para reflexionar sobre la escritura y construir el sistema de lengua escrita en el marco de situaciones organizadas para ello. A partir de su uso frecuente y con la intervención sostenida de cada educador/a, estas escrituras se vuelven escrituras o *palabras seguras* y estables, en valiosas fuentes de información para producir e interpretar nuevas escrituras.

Este ambiente alfabetizador que rodea (por eso es un *ambiente*) las prácticas educativas, y que es un espacio de referencia para identificar **palabras seguras,** es el que permite partir de esas escrituras seguras para producir nuevas escrituras cada vez.

Por eso es tan importante generar un ambiente alfabetizador con portadores de palabras provenientes de diferentes contextos de uso: puede ser **el hogar**, con productos de alimentación y envases diversos; los documentos de identidad y otros portadores de textos que hablen sobre nosotros/as; **el barrio**, con sus carteles; **el trabajo**, con listas de materiales y textos procedimentales; **la iglesia**, con sus oraciones memorizadas y textos que nos permitirán ir siguiendo el rezo; etc.

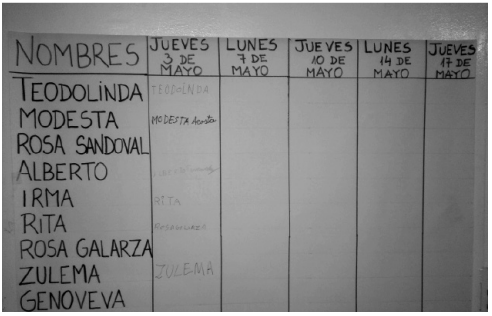
En el espacio educativo, los carteles, los almanaques, las listas, los libros de la biblioteca son algunos de los portadores de palabras seguras que podemos organizar y poner en funcionamiento, motivando su uso con distintos propósitos comunicativos, mientras se aprende a leer y a escribir.

También es importante considerar que nuestros barrios son ambientes alfabetizadores en sí mismos. Se constituyen como textos completos o textos en sí mismos a través de sus historias, sus carteles, las pintadas en los muros. Allí circulan las palabras que son propias de cada lugar y que conforman diversos usos sociales, con distintos propósitos comunicativos y por ende para diversos destinatarios. Tomemos como ejemplo los carteles de ofertas de la verdulería: son portadores de palabras seguras que podemos reescribir para releer en nuestros espacios educativos y abrir espacios para reflexionar sobre ¿qué dice? ¿cómo lo dice? ¿dónde lo dice? Así, es posible pensar nuestros barrios como verdaderos textos en sí mismos, que se integran a la categoría de ambientes alfabetizadores.

Por último, podemos generar ambientes alfabetizadores móviles. Llamamos así a aquellos ambientes que se pueden transportar, y estamos refiriéndonos al dispositivo teléfono celular, a la notebook y a otros dispositivos digitales; pero también a la agenda personal y la agenda de contactos, en su versión en papel.

Propuestas para la conformación del ambiente alfabetizador

- Listas de asistencia



En la actividad cotidiana de cualquier espacio educativo es habitual verificar la asistencia de sus participantes. Esta tarea podría estar encargada a los y las alfabetizandos/as, y se constituye como una buena oportunidad para *leer* los nombres de cada participante e identificarlos en la lista para dejar registro de la asistencia a cada encuentro[33].

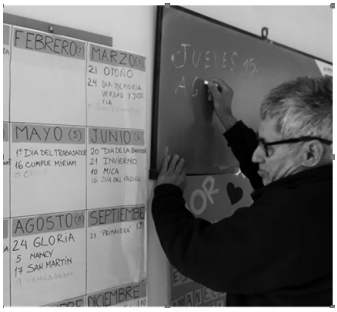
En el siguiente video, Yésica, en el espacio educativo al que asiste, pasa lista[34]. Prestemos atención tanto a las lecturas que hace de la lista para poner presentes y ausentes como a la mención a "Santiago". Esa mención, a la que responde alguien "no apareció todavía", es el señalamiento político y toma de opción del espacio educativo frente a la desaparición de Santiago Maldonado, decidiendo su inclusión en el listado para recordarlo permanentemente.

VIDEO
Yésica pasa lista en este video

[33]Registro fotográfico del 3/05/2018: lista de asistencias, de las alfabetizadoras Graciela Ríos e Irma Uriarte del Centro de Alfabetización N° 64 de Barrio Belgrano, localidad de Berazategui, partido de Berazategui, en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

[34]Registro fotográfico y video del 10/08/17 de las alfabetizadoras: Mariela Soñez, Ana Insiarte, Claudia Rocha, Agustina Andreotti, del Centro de Alfabetización N° 1 del barrio Bustillo, en la localidad de Hudson, partido de Berazategui en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

- Calendario mensual y almanaques



El **calendario mensual y el almanaque** son portadores de informaciones que, por su función social de organización del tiempo y el espacio, permiten realizar prácticas sociales como el registro de fechas importantes, o de los días encuentros y los cumpleaños; la escritura de recordatorios; la localización de datos para completar una planilla; entre muchos otros posibles. Estas escrituras se constituyen en verdaderas fuentes de información disponible y su uso cotidiano las transforma en palabras seguras para favorecer la construcción del sistema de lengua escrita. En la imagen vemos a Vicente (64 años), que localiza la palabra "Agosto" en el cartel de calendario mensual, perteneciente al ambiente alfabetizador del CA 83 de Hudson[35], con el propósito de escribir la fecha.

- Carteles, listas variadas

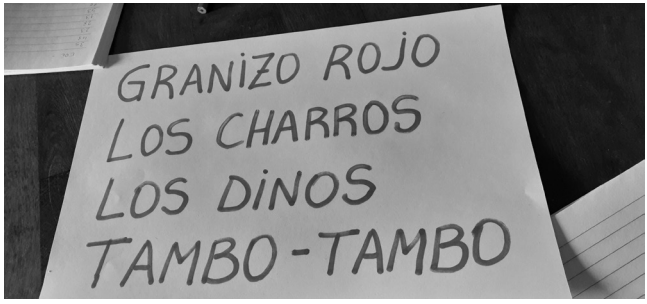
Disponer de carteles con escrituras diversas –al igual que de libros donde consultar con diferentes propósitos– favorece los avances en el proceso de construcción de la lengua escrita; pero es imprescindible proponer, favorecer y garantizar el uso y acceso a los

[35]Registro fotográfico del 15/08/2019, de la alfabetizadora Micaela González, en el Centro de Alfabetización N° 83 de Hudson, partido de Berazategui, en la provincia de Buenos Aires. Argentina

mismos. En otras palabras, la labor del/la educador/a es favorecer permanentemente la interacción con dichos carteles, proponiendo su lectura para localizar fragmentos y utilizándolos como base para construir nuevas escrituras. De esta manera se convierten en fuentes de consulta permanente; es decir en palabras seguras.

Cuenta Graciela Sardá, alfabetizadora, en su registro:

> Pero la tarde venía de cumbia, y cuando Ana se fue en busca de una lámina que tiempo atrás habían confeccionado con los nombres de distintos grupos de cumbia, aprovecho la oportunidad y le pregunto a Tati qué grupos de cumbia le gustan; y me dice ¨Granizo Rojo¨.
>
> –No lo conozco –le digo–, a ver, cánteme algo de ellos. Y... ni corto ni perezoso, entonó una pequeña estrofa.
>
> Lámina donde intentamos que Tati lea los nombres de los grupos de cumbia. Nos basamos en la primera sílaba de mi nombre (Graciela) para que encuentre dónde dice Granizo Rojo.[36]

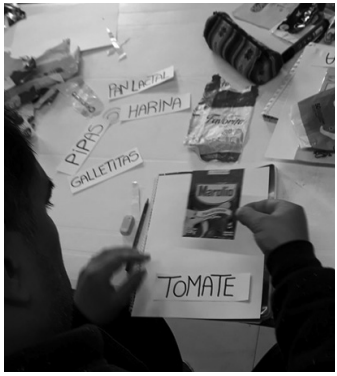


[36]Registro del 3/05/2018 de las alfabetizadoras Ana Insiarte, Mariela Soñez y Graciela Sardá, del Centro de Alfabetización N° 1 en el barrio Bustillo, localidad de Hudson, partido de Berazategui, Buenos Aires, Argentina.

- El banco de datos

  Se trata de organizar diversas palabras en campos semánticos que, acompañadas por imágenes, permitirán localizar dentro de un universo acotado algunos fragmentos de texto para escribir nuevas palabras. Es decir, confeccionar una suerte de catálogo de palabras seguras, agrupadas selectivamente de alguna manera (alimentos, herramientas, medicamentos, ropa, etc.).

  Un ejemplo es la elaboración del banco de datos a partir de los envases de productos de limpieza o de cocina, tal como vemos en la imagen del CA N° 83[37].



[37]Registro de junio de 2019 de la alfabetizadora Micaela González, del Centro de Alfabetización N° 83, en el barrio Kennedy Sur, localidad de Hudson, partido de Berazategui, Buenos Aires, Argentina.

- Biblioteca y mesas exploratorias de libros

  Una biblioteca es un lugar imprescindible para todos los espacios alfabetizadores que conformemos. Un lugar y un espacio donde encontrar, conocer, explorar con otros y otras los textos que están –o no– a disposición en la vida cotidiana de los y las participantes. Es en este sentido que consideramos al Taller de Lectura y Escritura como un lugar privilegiado para ejercer el derecho a leer. En palabras de Delia Lerner:

  > Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto. (Lerner, 2001)

  Vinculamos la biblioteca y todas las propuestas de lectura y de escritura que se desarrollen en torno a ella con la construcción del ambiente alfabetizador; donde, como hemos dicho, hacemos presentes diferentes portadores de palabras seguras (las listas, el abecedario, el panel de los cumpleaños, los carteles de nombre propio, entre otros) que están a disposición para recurrir a ellos al momento de producir nuevas escrituras. La biblioteca, como parte de ese ambiente alfabetizador, también es una gran fuente de información.

  Pero tener libros expuestos en el espacio educativo no es todo. Del mismo modo que con el ambiente alfabetizador, debemos garantizar dos condiciones básicas para la biblioteca: la *dispo-*

nibilidad y el acceso. Es importante tener textos a disposición; contar con textos literarios, de estudio, con diversidad de autores, temáticas y géneros, etc. Judith Kalman (2003) dice que es una condición material.

Pero también es necesario garantizar las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de las prácticas sociales de lectura. Por eso el rol de los/las alfabetizadores/as populares implica tender puentes entre aquellos/as que están transitando su proceso en el espacio educativo de alfabetización y de posalfabetización y los textos de uso social.

Para favorecer esta mediación es importante sostener prácticas como la lectura a través de otros/as, la exploración en mesas de libros, la lectura personal, la conversación entre lectores. Por ejemplo:

- comentar textos entre todos (no necesariamente tienen que ser libros, puede haber revistas, folletos, diarios y publicaciones locales, etc.);
- pensar juntos y juntas en qué textos podrían incorporarse a la biblioteca;
- elegir y gestionar, entre todos y todas, el préstamo del material para leer o volver a leer en sus casas;
- armar una mesa exploratoria de libros que posibilite el acceso a conocer los materiales con que contamos y sus temáticas – como podría ser conversar sobre los estereotipos de género, conocer o profundizar material sobre las festividades y celebraciones ancestrales de los pueblos originarios, intercambiar enfoques sobre la conquista o colonización de América, entre

> otros temas–. Estos intercambios habilitan tanto la apertura a nuevas lecturas y otros abordajes conceptuales como la posibilidad de nuevas escrituras individuales y colectivas.

El armado de una Mesa de Libros es una estrategia didáctica muy útil al momento de poner en contacto a cada participante con textos a los que tal vez en otros espacios no pueden acceder. Veamos el relato de una alfabetizadora sobre su experiencia[38]:

> El encuentro anterior fue más de reflexión y de cómo fue para cada participante del Centro de Alfabetización su vivencia o experiencia en la época de la Dictadura.
>
> Hoy nos enfocamos en cómo la cultura y la educación fueron afectadas por la dictadura militar. Tema: Libros Prohibidos
>
> Miramos un fragmento de un video donde se queman libros en la época de la dictadura y se realizó una pequeña mesa de libros.
>
> Después de que el alfabetizando leyera por sí mismo los títulos de cada libro, se explicó la finalidad de esta mesa exploratoria de libros.
>
> Se armó un listado de los libros prohibidos, la cual fue dictada (escritura a través de otro)[39] y luego copiada por el al-

[38]Fragmento de registro del 16/03/2018 de las alfabetizadoras Celia Cabrera y Patricia Paiz, del Centro de Alfabetización N° 28 del barrio Alejandro 1, de la localidad de Berazategui, partido de Berazategui, en la provincia de Buenos Aires. Argentina.

[39]Al decir "escritura a través de otro", Patricia y Celia dan cuenta de que Nazario (su alfabetizando) les dictó los nombres de los libros, y ellas escribieron eso en el pizarrón. Esa acción en la que Nazario dicta para que otro/a escriba es la situación educativa que conocemos como *escritura a través de otro* o *escritura delegada*.

fabetizando en la carpeta preparada para llevar a la jornada del 25/03 en la Plaza de Plátanos.

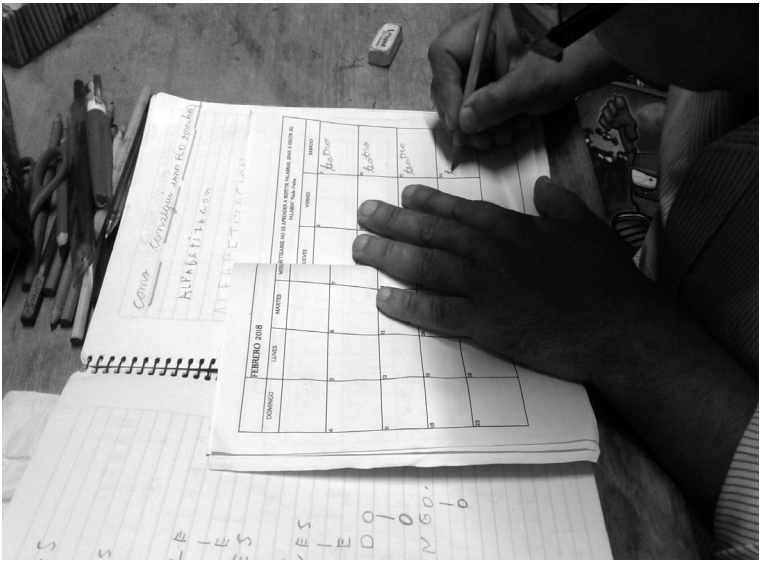
Mesas de libros temática por el Día de Memoria, la Verdad y la Justicia (24 de marzo).

Las alfabetizadoras preparamos un mapa para ubicar los diferentes CCD (Centros Clandestinos de Detención) que hubo en nuestro país durante la última dictadura.

Finalmente, retomando la mesa de libros se invita al alfabetizando a seleccionar uno para llevar en préstamo: Nazario elige La Línea de Beatriz Doumerc y Ayak Barnes.

- Ambiente alfabetizador móvil: la agenda personal

  Desarrollar para cada participante una agenda personal puede ayudar a construir un ambiente alfabetizador móvil, porque amplía las posibilidades de contar con aquellas palabras que denominamos *seguras* tales como los nombres propios, los días de la semana, los meses. A medida que utilizamos la agenda, cargamos datos, revisamos y reutilizamos informaciones útiles para poder escribir nuevas palabras. La agenda es una fuente de información que se actualiza permanentemente.



En la fotografía podemos observar el momento en que Ricardo escribió TEATRO en su agenda personal, agendando el día y la hora en que concurrirá al taller.[40]

A modo de síntesis, podemos decir que la construcción del ambiente alfabetizador tiene el propósito de poner a disposición de los y las participantes del espacio educativo una serie de palabras seguras. Algunas son comunes a todos los centros, como los nombres de los meses del año, los días de la semana; otras son particulares en cada espacio porque emanan de las identidades y del universo textual vo-

[40]Al decir "escritura a través de otro", Patricia y Celia dan cuenta de que Nazario (su alfabetizando) les dictó los nombres de los libros, y ellas escribieron eso en el pizarrón. Esa acción en la que Nazario dicta para que otro/a escriba es la situación educativa que conocemos como escritura a través de otro o escritura delegada.

cabular de quienes allí se encuentran, como en el caso del nombre de los y las integrantes del espacio, o la lista de grupos de cumbia.

Tengamos en cuenta que la sola presencia de los portadores de textos no garantiza su disponibilidad. Es necesario que el educador, la educadora, propongan volver a esas escrituras como fuente de información permanentemente, para que definitivamente se instalen como palabras seguras.

También podría suceder que no se pueda dejar colgados estos carteles en las paredes del espacio educativo. Para este caso compartimos las reflexiones de las alfabetizadoras Celia y Patricia en torno a la construcción del ambiente alfabetizador que se guarda y se vuelve a desplegar en cada encuentro:

> (...) para generar un ambiente alfabetizador. Teniendo en cuenta que el Centro de Alfabetización funciona en una casa de familia se nos hace difícil de disponer de espacio para pegar láminas, el abecedario; por lo que decidimos armar un rotafolio. Las palabras de Daniel Carceglia: "El ambiente alfabetizador lo hacen alfabetizador-alfabetizando con respeto, confianza, saber escuchar. Uno puede enseñar debajo de un árbol"; por ello armaremos **un rotafolio** con poemas, frases, historias, recetas etc.[41]

[41]Fragmento del registro 31, del 24/11/2017, de las alfabetizadoras Celia Cabrera y Patricia Paiz, del Centro de Alfabetización N° 28 del barrio Merendero Mis Angelitos, del barrio San Juan, de la localidad de Berazategui, partido de Berazategui, en la provincia de Buenos Aires. Argentina.

Cartografías de la alfabetización

Las propuestas educativas tendientes a la conformación del ambiente alfabetizador - tanto con el ambiente fijo como con el móvil - se articulan con otras prácticas posibles en nuestros Talleres de Lectura y Escritura. Unas y otras, además, parten de la identificación de palabras y textos que realizamos durante la conformación del universo textual vocabular.

Para llevar adelante nuestros espacios educativos, entonces, es necesario hacer una selección de actividades que nos permita dar cierta coherencia temática al funcionamiento del Taller. Proponer lecturas y escrituras que un día aborden la identidad y el nombre propio, al encuentro siguiente las cuestiones del clima, y al otro, los alimentos en nuestro hogar, sólo conduce a una dispersión en la atención reflexiva, dificulta la profundización porque introduce distractores permanentes y no colabora con la comprensión del sistema de lengua escrita.

En general apelamos a la confección de secuencias didácticas para resolver estas tensiones. Como ya planteamos, se trata de actividades de aprendizaje organizadas con un orden interno entre sí, presentadas de manera que permitan desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad.

Ya mencionamos, además, que las situaciones educativas que se propondrán no deben ser artificios vacíos, descontextualizados, pensados simplemente en pos de una fácil intervención de cada persona[42]. Ofreceremos prácticas de escritura y de lectura llenas de sentido

[42]Como si, para trabajar la escritura de una situación determinada, lleváramos una página de una revista de moda y propusiéramos escribir "Las calles de Madrid son bellas", o "Las playas del Caribe son soleadas"; elementos ciertos, pero culturalmente ajenos

para cada participante, adecuando las orientaciones necesarias para acompañar un recorrido de aprendizaje que se concentre en lograr un proceso pedagógico constructivo, y no en la economía de tiempos. Es por ello que resulta indispensable la indagación atenta y amorosa sobre los intereses y los recorridos previos de cada quien, indagación con la que nutrimos el universo textual vocabular del espacio educativo que asumimos.

Allí identificamos con claridad los puntos de partida que refiere Paulo Freire, ese "contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos", reparando con mucha atención en sus palabras cargadas de sentido.

Cada planificación o secuencia didáctica se plantea a partir de ese rastreo, esa investigación educativa que intenta poner los saberes de cada participante en relación con diversas situaciones concretas de lectura y de escritura. Esto implica generar un fuerte vínculo entre educadoras, educadores y participantes, que requerirá de constancia e intensidad.

Un modo de dar soporte material y gráfico a esta organización de secuencias y propuestas –ordenadas en torno a un determinado tema– es la construcción de una *cartografía* que simbolice, que represente de alguna manera el proceso educativo.

El objetivo de la herramienta no es la elaboración de una representación geográfica –al modo de un mapa o de un plano urbano tradicional– sino la confección fruto de un diálogo y que genere una pro-

y –sobre todo– indiferentes a la comprensión de las relaciones sociales vigentes. Tal vez tendría más sentido asomarse por la ventana y proponer la escritura de "La calle está asfaltada", o "Afuera hace mucho calor"; y pensar quién ha logrado que se asfalte la calle, o por qué pasamos calor en el barrio.

ducción colectiva en la que, partiendo de una imagen determinada, con connotaciones simbólicas e identitarias generalmente, materialicemos gráficamente aquello que agrupa los textos y las palabras que organizarán la propuesta educativa.

Podríamos citar, a modo de ejemplo, que, si hemos decidido que trabajaremos sobre los ejes de *identidad, historias personales, la familia y la cultura*, podríamos materializar esa propuesta en la imagen de un árbol, que nos servirá además para trazar genealogías, relaciones, la cultura –como sustento o como entorno–.

Iremos nutriendo esta imagen, sólo a modo de ejemplo, para comprender mejor la propuesta. La tarea está relacionada con una actividad que aliente la producción de *mapas* sociales diversos –veremos otras estrategias de trabajo más adelante–. En este caso será lo que llamamos *cartografía textual*; y se propone como un proceso colectivo, horizontal y participativo.

La obra colectiva final de esta cartografía, realizada a través de una propuesta en grupo, implica una tarea compartida, conlleva un importante intercambio de ideas, genera un debate sobre acciones, temas y conflictos; y finalmente un consenso que se ve plasmado en la producción de un nuevo texto con múltiples lecturas en sí mismo: diseño, imagen, escritura.

De los universos textuales emergentes a partir de las historias personales, las búsquedas, las urgencias y las realidades en el espacio educativo podemos hacer un proceso grupal de organización y articulación. Diría Paulo Freire:

> El aprendizaje de la lectura y de la escritura, como acto creador, supone aquí, necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. El conocimiento del conocimiento anterior, al cual llegan los alfabetizandos en el acto de analizar su práctica en el contexto social, les abre posibilidades para un conocimiento nuevo: un conocimiento que, yendo más allá de los límites del anterior, descubre la razón de ser de los hechos, desmitificando así las falsas interpretaciones de éstos. Ahora sí que no hay separación alguna entre pensamiento-lenguaje y realidad objetiva, de ahí que la lectura de un texto exija la "lectura" del contexto social a que se refiere. En este sentido, la alfabetización de adultos puede verse verdaderamente como una introducción al esfuerzo de sistematización del conocimiento que los trabajadores rurales y urbanos van alcanzando a medida que realizan su actividad práctica, la cual no se explica nunca por sí misma, sino por las finalidades que la motivan. Y esa sistematización se va ahondando en las etapas que siguen a la alfabetización. Al lado de la reorganización del modo de producción, es éste –hay que subrayarlo siempre– uno de los aspectos centrales y que exigen más comprensión crítica y trabajo crítico de parte de una sociedad revolucionaria: la valoración (no la idealización) de la sabiduría popular; valoración que implica la actividad creadora del pueblo y revela los niveles de su conocimiento en torno a la realidad. Lo que se impone, de hecho, no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elabo-

> rado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo de lo que el pueblo sabe, sino una devolución que se le hace al pueblo en forma organizada de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada. Dicho en otras palabras, se trata de conocer con el pueblo la manera como el pueblo conoce los niveles de su conocimiento. Esto significa desafiarlo, a través de la reflexión crítica sobre su propia actividad práctica, y por lo tanto sobre las finalidades que la motivan, a organizar sus hallazgos, sustituyendo y superando así la mera opinión sobre los hechos por una aprehensión y una explicación cada vez más rigurosa de los hechos. (Freire, 1998)

Así, tomando las palabras de Freire, la *cartografía* propuesta se convierte en un modo de encarnar los aspectos de su pensamiento-lenguaje que pueden ser articulados en un tema concreto y al mismo tiempo plasmar la razón de ser de los hechos en su materialidad. Hace presente, en el trabajo grupal, esa actividad creadora del pueblo, y plasma su identificación de la realidad cultural.

A esta articulación de las diversas situaciones, intereses, vivencias, necesidades, palabras y textos en torno a temas aglutinadores debemos superponer una capa más en la graficación: los momentos de conceptualización del sistema de lengua escrita que cada participante ha ido consolidando, y las intervenciones y propuestas que irán apareciendo en la medida en que recorran su trayecto educativo, ilustrado en la cartografía. No es que debamos dividir la imagen en partes, con un cartel para cada momento del proceso, sino que más bien debemos saber en qué lugar de la cartografía ubicaremos las producciones que cada participante vaya concretando.

Nutriendo cada uno de los momentos que iremos detallando en la cartografía, a modo de un recorrido que invita a ser descubierto y andado, podremos elaborar fichas que contengan, para cada uno de los momentos de la alfabetización, distintas propuestas de lectura y escritura, siempre vinculadas al tema organizador. Fichas, propuestas, invitaciones pensadas para abordar la diversidad/heterogeneidad de saberes de las y los participantes, para leer y producir textos respetando el momento que cada quien transita. Así que agrupamos en función de tres momentos del proceso a las fichas de lectura y de escritura para trabajar con quienes se inician en el proceso, para quienes ya se animan a leer y escribir un poquito, porque alcanzaron la alfabeticidad del sistema y para quienes desean mejorar sus prácticas.

Sólo a modo de ilustración, y en la certeza de que al mostrarlo inspiraremos otras imágenes, otros temas articuladores, otras posibilidades de graficación, veamos la lámina.

En el ejemplo que estamos viendo, un algarrobo materializa simbólicamente el tema "Identidad, historias personales, la familia y la cultura", y proponemos ciertas intervenciones:

1. en la raíz ubicamos las propuestas/instancias de las secuencias didácticas que tienen que ver con la reflexión para los momentos fundantes del proceso de construcción del sistema de lengua escrita: *producción de escrituras presilábicas y producción de escrituras silábicas, silábico alfabética y cuasi alfabética*;
2. en el tronco ubicaremos las propuestas/instancias de las secuencias didácticas que aborden el momento de *producción de escrituras alfabéticas*;
3. en la copa del árbol podemos poner las propuestas para las últimas etapas del proceso alfabetizador: cuando el/la participante *escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras*, comienza a *respetar algunas convenciones de ortografía literal* posicionales y particulares, y respeta algunas convenciones de ortografía literal e *incluye signos de puntuación*.

En función de esta distribución, relacionada con los momentos por los que atraviesa la conceptualización del sistema de lengua escrita, cabe ubicar las palabras del universo textual de cada participante que seleccionamos en relación al tema o que van produciendo.

De tal manera, por ejemplo, en las *raíces* hemos ubicado por un lado las escrituras identitarias del nombre propio. Allí iremos ubicando producciones que surjan a partir de compartir vivencias de la infancia, y tal vez luego acuerdan escribir a través del otro una mini biografía de cada participante. Las escrituras que realicen por sí mismos/as con la lista de nombres de sus seres queridos: herma-

nos, hijos, nietos. El armado del árbol genealógico, una producción de la línea de tiempo.

También tenemos allí el proyecto de *Cancionero*, donde podemos listar títulos de canciones y cantantes favoritos (escribiendo por sí mismo o a través de otro), proponer leer por sí mismos/as la letra de alguna canción, cantar mientras siguen la letra con el dedo al tiempo que escuchan la música, seleccionar letras de canciones que integrarán el cancionero.

En el *tronco* ubicaremos listas de ingredientes para la preparación de comidas identitarias de sus culturas, y secuencias de escritura de relatos de vida, anécdotas de la infancia, intercambios, conversaciones que construyen el vínculo pedagógico. También la escritura a través del otro de palabras seguras y escritura por sí mismos/as de frases breves en torno al algarrobo; junto con propuestas de revisión de las escrituras.

En la *copa* del árbol podemos ubicar producciones relacionadas a "memorias de cocina", con propuestas de escritura de recetas de familia, y la escritura a través de otro/a de lista de comidas recordadas. También trabajar la lectura por sí mismos/as de la lista de comidas y la lectura a través del otro; una selección de las comidas para escribir las recetas; etc.

Y en este mismo espacio profundizar lo identitario en la memoria de los relatos típicos de las provincias; conversando sobre el tema de los "mitos" y proponiendo lecturas y escrituras por sí mismos/as y a través de otros/as, revisión de los textos producidos y versiones finales de la escritura.

Como vemos, la posibilidad de contar con una *cartografía textual* en nuestro espacio educativo no sólo nutre el ambiente alfabetizador de palabras seguras, sino que va siendo un desafío para la escritura y

la lectura de textos en favor de ir "completando" o "nutriendo" los espacios vacíos de la gráfica.

La cartografía funciona como:

- un anclaje gráfico y simbólico sobre un tema escogido, a partir de la selección del universo textual y las historias y sueños de los y las participantes, para trabajar en el espacio educativo;
- un entramado que da sentido a un conjunto de palabras (y se convierte, entonces, en un espacio de palabras seguras) al cual remitirnos para escribir nuevas palabras;
- un modo de representación que plasme el recorrido educativo propuesto para los distintos momentos de comprensión del sistema de lengua escrita de cada participante del espacio educativo;
- un recordatorio presente (para nosotros/as en tanto educadores/as y para los y las participantes del Taller) del tema o conjunto de temas que ordenan de nuestros encuentros, permitiendo volver sobre ellos aún después de haber desviado nuestra atención por cuestiones emergentes en el espacio educativo;
- la posibilidad de identificar algunos "atajos" que podamos imaginar con el grupo para llegar a un destino determinado más fácilmente o rápidamente.

Preparar una cartografía es similar a preparar un "viaje" con nuestros y nuestras participantes: juntos y juntas podemos definir qué ponemos en nuestra "mochila" para recorrer el trayecto educativo y cómo vamos a recorrerlo. La *cartografía textual*, así, organiza contenidos dispersos posibles, los reúne y les da sentido, presencia, progresividad, alternancias para la ida y la vuelta. No necesariamente la propuesta es

lineal –de arriba hacia abajo indefectiblemente, o de izquierda a derecha–, puede ser un recorrido en espiral, que pase más de una vez por el mismo punto, pero nunca –seguramente– lo atraviese del mismo modo. Permite entonces hacer confluir las propuestas educativas en una graficación de dimensiones espaciales y temporales, para que sean recorridas con el grupo. La cartografía hace presente parte de nuestra planificación para el Taller, y la muestra de un modo particular.

Se aprende a escribir escribiendo; se aprende a leer leyendo

Y de esto trata la propuesta en su totalidad. De nada serviría comprender la importancia de los puntos de partida, de la construcción de los universos textuales vocabulares, de los momentos de conceptualización del sistema de lengua escrita si luego sólo proponemos acciones de copia irreflexiva o de deletreo sin sentido.

Por eso es muy importante comprender y hacer práctica educativa de esta frase. En nuestra comprensión se aprende en el hacer, en la tarea concreta; reflexionando sobre lo hecho para construir nuevos saberes cada vez. Y siempre aventurados a tareas con sentido, completas, integrales. Por eso propondremos la lectura de textos con sentido concreto, textos que pueden parecer inicialmente sólo listas de palabras –por ejemplo, los días de la semana– pero que toman el sentido de textos en la coherencia interna de la propia lista –la lista de los días de la semana–.

Así, no proponemos la lectura o decodificación de letras, o la extracción de letras existentes en una palabra, como podría ser la consigna "recortar las vocales de alguna revista y pegarlas en el cuaderno". Repetimos: la letra, que forma parte de un sistema, aislada del sistema pierde su sentido, no tiene significación.

Dirán Ana Kaufman y Delia Lerner que

> como consideramos que los aprendizajes del sistema de escritura y del lenguaje escrito tienen lugar simultáneamente desde el comienzo de la alfabetización y que se aprende a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos, nuestra propuesta didáctica incluye [...] la posibilidad de leer y producir la enorme variedad discursiva que ofrecen los textos de circulación social [...]. (Kaufman y Lerner, 2015).

Participar cada vez más plenamente del mundo de lectores/as y escritores/as requiere poder integrarse tanto desde la producción de textos como en la lectura de mensajes. Poder escribir una nota en la agenda, copiar recetas, completar planillas, pegar un recordatorio en la heladera; y también leer mensajes en el teléfono móvil, leer un poema, un cartel en la calle, la carta de un amigo.

Todas esas prácticas, todas esas *escrituras domésticas*, son actividades invisibilizadas entre quienes somos usuarios/as habituales del sistema de lengua escrita –y, además, invisibilizadas en mayor medida aún por las grandes tipologías textuales consagradas– pero anheladas, deseadas por quienes aún no han podido llevarlas adelante con fluidez en sus vidas– (cfr. Lahire, 2008).

Dice Emilia Ferreiro (2005) que se alfabetiza mejor cuando se admite que hay diversidad de puntos de partida y de experiencias que permiten enriquecer los intercambios entre alfabetizandos, asumiendo desde el inicio que todos saben algo y que todos pueden aprender porque existen diferentes puntos de partida en el proceso de alfabetización de cada persona[43].

[43]Como se ve, esta afirmación es del todo coherente con las afirmaciones que venimos

Es esencial conocer cada uno de los puntos de partida (aquellos de los que hablamos insistentemente en el acto de la educación popular) de los y las participantes del espacio alfabetizador. Encontraremos seguramente una fuerte heterogeneidad en los momentos en relación con la conceptualización del sistema de lengua escrita; y tenemos que construir en esa heterogeneidad una ventaja que habilite la propuesta de reflexionar entre pares (los/as alfabetizandos/as entre sí), para avanzar en el proceso.

Siguiendo a Ferreiro (2005), podemos afirmar entonces que en nuestros espacios educativos insistiremos en sostener la importancia de generar prácticas alfabetizadoras donde

- se permita interpretar y producir diversidad de textos;
- se escriba y se lea con diferentes propósitos y destinatarios;
- se lean y se escriban diversidad de textos, en los formatos de circulación social;
- se interactúe con diversidad de portadores de la lengua escrita, en formato papel y/o digitales;
- se identifiquen los problemas que se presentan al leer o al escribir - la ortografía, la organización espacial, la puntuación, etc.;
- se explicite que es posible asumir distintas posiciones enunciativas - autor, revisor, comentarista, etc.

sosteniendo con relación al acto pedagógico desde la Educación Popular, y pone al enfoque psicogenético en línea directa con nuestra tarea, no sólo por la coincidencia que tenemos en su comprensión sobre la construcción del sistema de lengua escrita, sino también por su similitud en la conformación de las propuestas educativas.

Si el proceso de alfabetización termina cuando la persona se ha alfabetizado... ¿qué significa desde nuestro enfoque estar alfabetizado?

"En un país hay dominación porque hay naturalización, hay legitimación de las relaciones de dominación, de abuso y de autoridad, hay dominación porque se naturaliza el abuso, hay dominación porque se naturaliza el sufrimiento, hay dominación porque se naturaliza la desigualdad y la injusticia, autoconocimiento de la sociedad es el desmontamiento de la naturalización de la dominación, autoconocimiento social es capacidad de visibilizar la contingencia, la arbitrariedad de las relaciones de dominación, la arbitrariedad y la contingencia de las injusticias, la arbitrariedad y la contingencia de los sufrimientos sociales. Desnaturalizar el mundo es subversivo, desnaturalizar las relaciones de dominación es revolucionario".

Álvaro García Linera. Discurso del 26 de agosto de 2016

Club Atenas, La Plata, Buenos Aires, Argentina

"Juan interviene en la escritura de Ángel. Con una sonrisa pícara Ángel comienza a escribir. Juan, quiere 'darle una mano' –como él dice– y le señala en el abecedario las letras con las que se escribe JUAN. Ángel escribe completo el nombre de Juan".[44]

[44]Registro fotográfico de la alfabetizadora Gloria López, del Centro de Alfabetización 11 del barrio San Blas, de la localidad de Ranelagh, partido de Berazategui, Buenos Aires, Argentina.

Como ya vimos, en *El origen social de la palabra propia* Judith Kalman (2005) afirma que

> ... alfabetizarse significa aprender a manipular el lenguaje de una manera deliberada, y esto debe ser una de las misiones más importantes de la escuela, de los programas de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos marginados, de los esfuerzos de promoción de la lectura y difusión cultural.

Es muy importante comprender la dimensión cultural de la afirmación de Kalman: *manipular el lenguaje de una manera deliberada* es mucho más que leer o escribir frases o palabras –más o menos complejas– desvinculadas de la realidad y la cultura de quien se está alfabetizando.

En un temprano texto sobre la alfabetización de adultos, Paulo Freire (1969) afirmaba que

> ... para la comprensión crítica de la alfabetización, no será a partir de la mera fijación mecánica de PA/PE/PI/PO/PU; LA/LE/LI/LO/LU, que sumados entre sí hacen PALO, PALA, PELO, etc., que se desarrollará en el hombre, de un lado, la conciencia crítica de sus derechos, y de otro, su inserción en la realidad para transformarla.
>
> La alfabetización sólo es auténticamente humanista, sólo en el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, cuando, sin temer la libertad, se instaura como un proceso de búsqueda, de creación, de recuperación, por el alfabetizando, de su palabra. Palabra que, en la situación concreta, objetiva, en la cual él se encuentra, le está siendo negada. En el fondo, negar la palabra es algo más - es negar el derecho a decirla. Pero, decir la palabra no es repetir una palabra cualquiera. En esto consiste el equívoco o, peor aún, el sofisma de la concepción "ingenua" criticada.

> Es preciso no confundir el 'aprendizaje' de la lectura y de la escritura, como algo que fuera 'paralelo' o casi paralelo a la existencia del hombre con la aprehensión que él haga de la palabra en su significación profunda. Solamente en el segundo caso, la alfabetización, que se hace, concomitantemente con la CONCIENTIZACIÓN, significa realmente un intento serio, un primer paso con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, como sujeto de la Historia. Solamente así la alfabetización encarna un esfuerzo humanista.
>
> Más que leer y escribir 'EL ALA ES DEL AVE' el hombre aprende lo fundamental: que necesita escribir su vida, que necesita existenciar su vocación ontológica e histórica - la de humanizarse, la de ser más. Y, si el educador tiene esta visión de la alfabetización, necesariamente reconocerá en el analfabetismo un epifenómeno. Reconocerá que la solución del analfabetismo, como un desafío, no está en la simple donación de palabras muertas o semi-muertas al alfabetizando. Reconocerá que la alfabetización, además de deber estar asociada a otros esfuerzos de carácter económico, social, político, etc., tiene que implicar en la inserción crítica del alfabetizando en su realidad, matriz de su analfabetismo, para que pueda, como sujeto con otros sujetos, buscar su transformación. (Freire, 1969) (Resaltado del autor).

Freire nos confronta así no sólo con el desafío de pensar el modo, el enfoque, el modelo de trabajo para la alfabetización. También marca, al indicar un camino a recorrer, cuál es el momento en el cual una persona está *alfabetizada*: no será simplemente la posibilidad de leer y de escribir palabras, frases, oraciones, una carta. O al menos no será eso lo que lo demuestre.

Será más bien cuando pueda *manipular el lenguaje* y ya no más ser manipulada por él. Es decir, cuando tenga una *inserción crítica en su realidad y* [pueda] *como sujeto con otros sujetos, buscar su transformación*.

Nuevamente, Judith Kalman nos remarca,

> ... ser alfabetizado es una forma de participar en el mundo social a través de la cultura escrita, sin descalificar las distintas formas y formatos que se utilizan. Esto significa que la lectura de obras clásicas y la lectura de una fotonovela o la escritura de un artículo científico y la pinta de un grafiti se reconocen por igual como prácticas de lectura y escritura que se explican y se comprenden en tanto se ubican en un contexto social y político más amplio (Kalman,2003:17).

Hoy a la lectura de un grafiti deberíamos sumar la posibilidad de recibir y escribir mensajes de texto a través de nuestros teléfonos móviles, la posibilidad de leer el zócalo de una noticia en la televisión, la posibilidad de pintar nuestro descontento en las paredes de la ciudad. Para Emilia Ferreiro (2005), "la alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho". Es en este sentido que alfabetizar se convierte, entonces, en un compromiso en el que ineludiblemente debemos vincular la realidad de cada participante con una reflexión social y política que nos mueva a actuar para transformar la realidad.

Por eso la alfabetización de los sectores populares, al mismo tiempo que implica la restitución de un derecho que ha sido violado, se convierte en un instrumento de lucha. En este sentido, entonces, la alfabetización debe ser pensada –dentro de la perspectiva de la Educación Popular– en relación con la cuestión de elaboración y apropiación de su saber social y cultural.

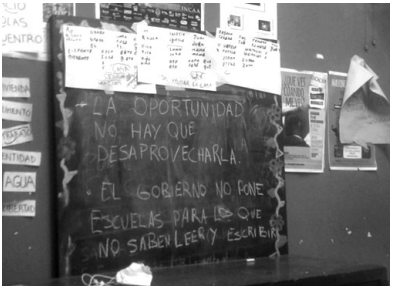
Las y los adultos mayores que concurren a los distintos espacios educativos refieren a una constante en sus biografías escolares: el dolor por no haber podido acceder o permanecer hasta finalizar en la escuela primaria en tiempo y forma, por distintas causas. Por ello hoy no pueden producir escrituras convencionales por sí mismos/as, o leer con autonomía.

En uno de esos espacios, Genoveva admite que a sus casi noventa años quiere aprender a leer y a escribir, puesto que trabajó desde niña y durante toda su vida, crió a sus hijos, los mandó a la escuela y actualmente, a pesar de tener problemas en la vista, no pierde las esperanzas de leer y de escribir por sí misma. Ella, como una gran cantidad de hombres y mujeres adultos que no leen ni escriben, se asume como responsable de un fracaso en su historia de vida, tal como lo dice en una entrevista cuando la alfabetizadora le pregunta sobre el objetivo de querer aprender a leer y a escribir, y ella responde: "Porque cuando me vaya yo tendré que rendir cuentas... y qué le voy a decir a Dios, que no aprendí...". Esta afirmación es el fruto de la perversidad del sistema opresor en que vivimos inmersos e inmersas, que culpa a la víctima de las situaciones que le toca padecer. Se trata entonces de generar oportunidades donde hubo desigualdad y expulsión –opresión– social a partir de propuestas en las cuales el alfabetizando se constituya en un/a lector/a y un/a escritor/a pleno/a; aprendiendo a escribir y a leer a medida que escribe y que lee textos de uso social que permitan a los y las alfabetizandas ejercer su derecho a aprender.

Entonces, la alfabetización popular propuesta se define por la finalidad que asume: no se trata solamente del acto formal de la lectura y la escritura, sino que busca ser el nexo con las necesidades de subsistencia de su pueblo, con sus necesidades de desarrollo organizativo y social, y con la necesidad histórica de transformar la realidad en cada punto.

No se trata de una propuesta *remedial*, que afirme que como Genoveva no pudo aprender en el pasado "venimos a sanarle esa falta" en el presente. Se trata de una propuesta en la cual, al tiempo que –y gracias a que– produce o lee textos, identifica la injusticia de su situación e inicia el camino de transformación del mundo injusto que le impidió leer y escribir en otro momento para construir un mundo justo en el que todos y todas puedan leer y escribir.

Se trata, tal vez, de que "cuando se vaya le pida cuentas a Dios sobre lo que le tocó vivir, y no que le rinda cuentas sobre lo que no pudo aprender"[45].



"Después de haber pensado mucho y haber logrado que quiera escribirles a los demás alfabetizandes, trabajamos sobre, ¿de qué le sirvió a Adán estar aprendiendo a escribir y leer convencionalmente? Lo pensamos y lo escribimos, Adán escribió ambos textos mediante nosotres. Él pensaba en qué y cómo escribirlo, pero no se ocupaba del sistema de escritura". Juan y Luna[46]

[45]Comprendiendo en esta frase, claro, que la alfabetizanda está poniendo en su afirmación inicial la causa de la realidad que debió vivir en situaciones que exceden lo social: un destino, un designio divino; y no en una injusta constitución social fruto de políticas opresivas y expoliadoras.

[46]Fragmento de registro 46 de diciembre de 2018 de los alfabetizadores Luna Aylen Reynoso y Juan Ignacio Escobar Rodríguez, barrio Villa Vatteone, partido de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, Argentina.

| CAPÍTULO 5 |

Los caminos andados, los senderos por caminar

Algunos aprendizajes a partir de las experiencias de alfabetización y formación de educadoras/es populares desde la UNQ

> "Hay que comprender que «pueblo» no es una categoría lógica. Si se quiere hablar de pueblo con esquemas lógicos se termina cayendo en una ideología de tipo iluminista y liberal, o populista (...) Es decir, se termina por encerrar al pueblo en un esquema ideológico. Pueblo, en cambio, es una categoría mítica. Y para comprender al pueblo hace falta estar ahí metido, hay que acompañarlo desde adentro".
>
> Gunter Rodolfo Kusch

Mirar el mundo es y ha sido, para educadoras y educadores populares, una invitación permanente a la transformación. Y cuando ese desafío se sostiene en el tiempo va construyendo dispositivos de acción que pueden articularse hasta generar un *sistema abierto de inclusión educativa* que permita a quienes lo recorren múltiples caminos y opciones para su formación.

En casi la totalidad de los municipios del conurbano bonaerense, y en muchos otros espacios de nuestro país, la situación económica, social, habitacional y sanitaria es grave. Y la situación educativa, claro, no escapa a esta generalización. Aunque las estadísticas censales establecen que la llamada *tasa de analfabetismo* se redujo entre 2001

y 2010 de un 2,6% a un 1,9%, sabemos que el indicador que se utiliza deviene de una decisión de análisis censal altamente cuestionada[47] y que, ciertamente –tal como detallan organizaciones que trabajan cotidianamente en situaciones educativas con sectores populares– no se condice con la realidad. Los sondeos realizados por diversas instituciones educativas hablan de cerca de un 8,5 % de un *analfabetismo*[48] conocido como *funcional*[49].

[47]Dicen Ingrid Sverdlik y Rosario Austral que "en los últimos tiempos este indicador viene siendo criticado por considerarse que se trata de una medida que puede resultar sesgada, ya que se basa en la autodeclaración de las personas respecto de su condición de alfabetización (restringida a saber leer y escribir). Por cuestiones asociadas a la estigmatización social del analfabetismo, las personas pueden preferir negar tal condición o, por el contrario, quizás tender a responder negativamente a la pregunta, con la expectativa de obtener alguna ayuda social (Unesco, 2009). Por otra parte, las tasas de alfabetización presentan también otras desventajas con respecto a mediciones más refinadas como su carácter dicotómico, lo cual imposibilita la detección de situaciones intermedias en las competencias de la lectura y la escritura; su unidimensionalidad, que impide distinguir el manejo de otros dominios, como por ejemplo el de los números, y su carácter esquemático, que no permite visualizar sobre cómo se emplea el conocimiento de la lectura y escritura en la vida cotidiana (Unesco, 2009, p.15). Al respecto, un estudio acerca del impacto social y económico del analfabetismo señala que esas tasas subestiman el nivel de competencias de la población en materia de alfabetización". (ver La situación educativa en Argentina. Panorama general en base a los censos 2001 y 2010; en línea en http://derechoseducacion.org.ar/2013/12/09/la-situacion-educativa-en-argentina-panorama-en-base-a-censos-20012010/)

[48]Insistimos en cuestionar el término "analfabetismo" por lo condenatorio y estigmatizante en su enunciación. En este caso lo hemos utilizado en virtud de una economía en la escritura que permita hacer más fluida la lectura. Sin embargo, debemos profundizar la mirada crítica e identificar otros modos de referir a esta situación vital.

[49]El analfabetismo *funcional* se define como la incapacidad de una persona para emplear eficientemente habilidades de lectura, escritura y cálculo en tareas cotidianas. Se diferencia del analfabetismo *absoluto* en cuanto a que éste se define como la incapacidad total de las habilidades de lectura y escritura.

Esto ha hecho que en nuestro espacio de desarrollo de propuestas educativas de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) –en su momento, desde la Subsecretaría de Educación, Inclusión y Territorio y, actualmente, el Programa de Educación Popular y Formación Laboral– hayamos elaborado y puesto en acción gran cantidad de proyectos que abordaran la tarea alfabetizadora en sectores populares.

Los diversos dispositivos de formación, praxis territorial y reflexión fueron articulándose, para permitir reescribir cada vez con el acumulado de tiempo y experiencias sus modos de implementación, con el objetivo de desarrollar estrategias más abarcativas y comprendiendo siempre que la tarea desde el Estado debe ser para todas y todos, en el marco del diseño de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación para toda la vida.

Así fuimos pasando de la convocatoria a Talleres de Formación de Alfabetizadores/as Populares, de aproximadamente 12 horas de duración, a la creación de un Diploma de Extensión Universitaria en Educación Popular, de 336 horas de carga educativa, formando educadoras y educadores para diversas tareas en el territorio.

Del mismo modo, la articulación creciente de espacios de alfabetización en los barrios nos fue permitiendo –atravesando diversos momentos de la conceptualización– pensar el desarrollo de una política para que los gobiernos locales llevaran adelante junto a la Universidad: un *Programa Integral* de alfabetización con adolescentes, jóvenes, adultos y adultas.

No se trata sólo de pensar los recorridos educativos de la población a alfabetizar, sino también de trabajar en los sentidos que pone-

mos en juego en nuestra praxis educativa con sus educadores/as; y de encontrar el modo de ampliar la mirada a una comunidad educativa mayor: el barrio, la localidad, el municipio. No se trata sólo de una escala geográfica o cuantitativa en la dimensión de participantes de las actividades. Se trata de construir, junto con toda la población, la certeza de que los proyectos educativos de este tipo mejoran no solamente los niveles de alfabetización de los grupos que en ese espacio aprenden a leer y a escribir. Son los niveles de comprensión y educativos –es decir, políticos– de la sociedad toda los que se elevan al comprender cuáles son las situaciones de injusticia que existen en su interior, involucrándose en su solución: compromiso solidario, justicia social y educación amorosa.

Paulo Freire (1989) dirá, en el prefacio del libro que escribe junto a Donaldo Macedo, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*:

> Con el fin de superar, al menos en parte, esta "crisis de la democracia", es necesario instituir una campaña de alfabetización crítica. Debe ser una campaña de alfabetización que trascienda el debate vigente acerca de la crisis de la alfabetización, que sólo tiende a reciclar viejos supuestos y valores en torno al significado y la utilidad de la alfabetización, es decir, la noción según la cual la alfabetización es meramente un proceso mecánico que otorga excesiva importancia a la adquisición de la capacidad técnica de leer y escribir.
>
> [...] proponemos concebir la alfabetización como una forma de la política cultural. De acuerdo con nuestro análisis, la alfabetización se convierte en una construcción significante, en el sentido de que se la concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas.

Así, en 2016 presentamos algunos proyectos en los municipios de proximidad a la UNQ: Quilmes, Berazategui y Florencio Varela. De los tres proyectos, el municipio de Berazategui fue el único que decidió –en aquel momento– su puesta en marcha. Fruto de esa propuesta se creó la Campaña de Alfabetización de Jóvenes, Adultas y Adultos, asumida y conducida como una **política pública municipal**.

Pensada, desarrollada, escrita, asumiendo enfoques de Educación Popular que se plasman en el diseño de la tarea, la Campaña se propuso:

- construir caminos de emancipación y de poder popular;
- generar participación popular en los espacios públicos;
- consolidar la equidad en las políticas públicas fundados en la solidaridad y la amorosidad;
- propiciar el conocimiento crítico y transformador;
- trabajar desde la evaluación y sistematización de las prácticas;
- orientarnos a la justicia política, económica y social.

Para ello se trabajó en torno a diversos ejes:

- generar estrategias de difusión que permitieran comprender la importancia del tema, visibilizando el problema sin estigmatizar la situación;
- sensibilizar y capacitar instituciones de distinto tipo a fin de que accedieran a llevar adelante tareas de alfabetización de jóvenes y adultos (centralmente en sectores populares);
- desarrollar dispositivos de formación y acompañamiento para educadores y educadoras, alfabetizadores/as voluntarios y voluntarias;

- coordinar la apertura, sostenimiento y construcción pedagógica que se llevara adelante en diversos espacios de alfabetización.

Uno de los grandes desafíos de cualquier proyecto político-educativo es *pensar la actualidad* –apartándose de la tentación de copiar una política escrita e implementada en otros lugares, en otros tiempos–. *Pensar la realidad* con sus escenarios tecnológicos y sus precariedades en infraestructura. *Pensar lo local* en relación con lo global, con sus realidades diversas y sus entornos diferentes (urbano, semi-rural, rural). Y *pensar la sociedad*, con sus requerimientos concretos para cada persona.

Con estos desafíos a la vista, y atendiendo las posibilidades y limitaciones que la acción política nos marcaba, articulamos estrategias diferentes que fueron permitiendo la construcción de escenarios para la intervención educativa en el territorio:

- formación inicial de educadores y educadoras voluntarias para la alfabetización y la posalfabetización;
- relevamientos territoriales, con formato de censos barriales de recorridos educativos, que nos permitieran identificar y conceptualizar las necesidades en cada comunidad;
- consolidación de espacios educativos (que en aquella política denominamos Centros de Alfabetización y en la propuesta actual, Talleres de Lectura y de Escritura) en los barrios, para la tarea alfabetizadora y posalfabetizadora;
- desarrollo de materiales educativos variados para dar respuesta a situaciones diferentes: agendas para generar ambientes alfabetizadores móviles, secuencias didácticas para abordar temáticas diferentes, cuadernillos de formación, modelos de registro, etc.;

- encuentros de reflexión de la práctica con educadores y educadoras, que permitan construir un escenario de formación permanente en la acción, orientando las intervenciones educativas en cada situación (la construcción de una auténtica *praxis educativa*);
- espacios de articulación entre el sistema educativo formal y la Campaña, y propuestas de trayectos de posalfabetización alternativa acompañados y acompañando la organización comunitaria;
- un proceso de sistematización de las acciones de la Campaña, en una reflexión del equipo de trabajo que permitiera ir mejorando las propuestas en función de las experiencias relevadas y las necesidades detectadas.

En ese contexto, en 2016, proyectamos la Campaña de Alfabetización. Respondió a nuestra comprensión de lo posible y a la identificación del mejor modo de responder a las situaciones coyunturales.

Una campaña es precisamente eso, una *campaña*. Es decir, un proceso articulado, extenso, profundo, ordenado. Y también es una propuesta de política pública con un límite –temporal generalmente– y con metas definidas a ser cumplidas. Es en relación con esas metas que se propondrán, luego, las evaluaciones. En este caso, la Campaña se diseñó, además, como una política pública centrada en la Educación Popular[50].

[50]Como modo de aproximarse a la mirada de la Educación Popular para el diseño de políticas públicas, y por tratarse de un antecedente importante, es recomendable leer la publicación "Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas" (en línea en http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf), resultado de un amplio proceso de debates, diálogos y reflexiones, a partir de diferentes prácticas, del Gobierno Federal de Brasil, de movimientos sociales, de universidades y de educadores populares de Brasil, llevada adelante por medio de reuniones, seminarios y articulaciones

Es fundamental poder comprender, para desarrollar una política pública, la diferencia entre una *práctica* de Educación Popular –valorable, elogiable– y un *proceso social*. Las *prácticas* son intervenciones puntuales, determinadas, acotadas. El *proceso social* que pretende llevar adelante una Campaña propuso que, al tiempo que cada persona construye el sistema de lengua escrita en su propia comprensión, fuera tomando conciencia del sistema que generó la situación (educativa, económica, social, laboral, cultural) en la que vivió y vive inmersa; que fuera asumiendo una *conciencia de clase* que le permitiera organizarse colectivamente para trabajar en la transformación de la realidad.

Para construir este proceso se requiere, inicialmente, de dos cuestiones fundantes:

- comprender, asumir y ayudar a asumir el trayecto como un todo integral, entrelazado, organizado y coherente; que responde a las situaciones que cotidianamente ocurren y sostiene la acción planificada al mismo tiempo;
- realizar una profunda inmersión en la cultura popular. Ningún proceso de Educación Popular puede darse por fuera del compromiso y de la mirada de la cultura en la que se realiza, porque es a partir de la cultura que se construye la identidad popular, la identidad de clase.

Estas convicciones –consolidar el recorrido como un proceso, responder a las realidades concretas de cada participante, colaborar en la formación de la conciencia de clase– son las que constituyeron los

entre 2011 y 2014, coordinado por la Secretaría General de la Presidencia de la República, por medio de su Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS.

trayectos que conformaron las acciones educativas de la Campaña, y que se plasmaron en la mirada de los/as educadores/as populares.

La formación de educadores y educadoras populares

Diploma de Extensión Universitaria en Educación Popular

Desde las áreas de nuestro trabajo en la Universidad, desarrollamos, como dijimos antes, la formación de educadores y educadoras en el marco de trayectos amplios de formación, profundos y reflexivos: los Diplomas de Extensión. Estos trayectos involucran no sólo los aspectos teóricos de la comprensión, sino que además se hace especial énfasis en las prácticas educativas comunitarias. Ese acento se encuentra materializado en el reconocimiento de la carga horaria que conlleva la tarea, y en la construcción de espacios de acompañamiento concretos.

Un Diploma de Extensión es un trayecto formativo integral en un área de intervención, diseñado con el objetivo de desarrollar destrezas y habilidades de los sujetos de aprendizaje implicados. Por lo tanto, implica la articulación de varios cursos y prácticas comunitarias como primera inserción de formación universitaria integral que no requiere nivel educativo previo para el ingreso.

El Diploma en Educación Popular, entonces, fue puesto en servicio de la Campaña de Alfabetización de la Municipalidad de Berazategui para formar educadores y educadoras especializadas en la construcción del sistema de lengua escrita, con un enfoque educativo centrado en la pedagogía de la Educación Popular. Se conformó como un espacio de formación y diálogo académico sobre la materia, así como de encuentro y reflexión sobre experiencias pedagógicas en desarrollo en las cuales participan los y las estudiantes del Diploma.

Estos trayectos educativos cumplen con la doble función de generar y socializar propuestas de praxis pedagógicas emancipatorias –con educadoras, educadores y docentes que desarrollan su tarea en distintos escenarios territoriales y culturales– al tiempo que sistematizan dicho esfuerzo para colaborar en la construcción de teoría social y educativa en el campo.

Los objetivos de este Diploma[51] son los siguientes:

- formar educadoras y educadores que trabajen activamente en la construcción del sistema de lengua escrita desde una pedagogía de la Educación Popular;
- propiciar la reflexión y el debate sobre el estado del arte de la Educación Popular en nuestros territorios;
- analizar la trayectoria del pensamiento freireano junto con el de los nuevos aportes al campo;
- diagnosticar y describir con conocimiento la situación de la Educación Popular en el contexto local;
- conocer herramientas con las que serán capaces de sistematizar experiencias pedagógicas en desarrollo;
- acompañar procesos educativos en espacios formales y no formales;
- socializar los fundamentos de la Educación Popular en el entorno local, nacional y de la Patria Grande;

[51]La normativa institucional que contiene la totalidad de la propuesta, desde los objetivos a los contenidos específicos del trayecto y sus modos de aprobación, está registrada en las Resoluciones (CS) 542/17 y 381/18 de la UNQ.

- sistematizar diversas experiencias de Educación Popular;
- utilizar la investigación como herramienta de transformación social.

Se trata de un trayecto de 336 horas que involucra aproximadamente de siete a ocho meses de cursada, y que propone la tarea educativa territorial concreta a partir de la décima semana del proceso.

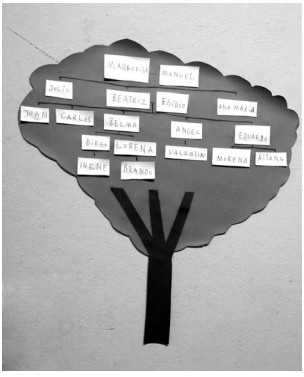
Talleres de formación de educadoras y educadores

Los talleres de formación de educadoras y educadores implementados se diseñaron como trayectos de menor duración, recurriendo a ellos en momentos en que educadoras y educadores –formados o en formación– no podían, por diversos motivos, cubrir las necesidades de acompañamiento a espacios educativos que la tarea fue suscitando en los barrios. Así, a lo largo de 30 horas reloj (diez encuentros de tres horas cada uno) se trabajaron distintos ejes de la tarea de alfabetización, con aproximaciones introductorias que necesitan ser profundizadas en la tarea concreta y en su reflexión semanal.

Estos talleres implican un proceso más acelerado en la formación –sacrificando algunas instancias reflexivas que el Diploma asegura–, que se complementa con una construcción posterior de aprendizaje en la acción sostenida en el marco de Encuentros de Reflexión de la Praxis que permitan trabajar sobre las intervenciones que se realizan en los espacios educativos.

Debe quedar claro que cuando nos referimos a la conformación de los *Talleres de Lectura y de Escritura/Centros de Alfabetización* no pensamos en el espacio físico donde se dan los intercambios educativos (un salón parroquial, el club del barrio, la sociedad de fomento, la escuela)

sino en *el grupo humano que protagoniza el acto educativo*: la pareja alfabetizadora junto con los y las participantes –alfabetizandos y alfabetizandas– del espacio.



"Árbol genealógico de Beatriz terminado y pegado en la pared, a todes les gustó mucho".[52]

Como ya vimos, desde el enfoque psicogenético afirmamos que la construcción de conocimientos en torno al sistema de escritura debe tener como principal objeto las *prácticas sociales de lectura y escritura*; es decir, *reflexionar sobre* y *hacer uso de* la escritura. En esta certeza, resulta fundamental desarrollar las propuestas para cada Taller de Lectura y de Escritura/Centro de Alfabetización tendiendo puentes entre las escrituras cotidianas y las propuestas de escritura presentes en las prácticas culturales. Sus nombres propios, los de sus familiares, aquellas palabras que utilizan a diario, son siempre un punto de partida crucial.

El desarrollo territorial

Censos de Trayectorias Educativas y Mapeo Barrial Educativo: leer el barrio para escribir el barrio

En el marco de la formación de educadoras y educadores, una de las propuestas iniciales para la inmersión en el territorio es la realiza-

[52]Registro del 28/11/2018, realizado por Nicolás Fidalgo y Sol Ticera, del Centro de Alfabetización N° 98, del barrio Kennedy Sur, localidad de Hudson, partido de Berazategui, provincia de Buenos Aires, Argentina.

ción de un *censo*. Este censo es, primariamente, una *práctica* de Educación Popular que contribuye a generar y consolidar un *proceso* –en el sentido en que diferenciamos anteriormente prácticas de procesos–, y que propone el reconocimiento tanto de las dimensiones geográficas y ambientales del barrio, como de sus realidades educativas.

Aun cuando hacemos uso de la palabra *censo*, no se trata de la concepción tradicional de este término en función de un relevamiento cuantitativo y estadístico de la comunidad, sino más bien de una estrategia de vinculación con lo más concreto del territorio: sus calles, sus viviendas y sus habitantes, sus comercios e instituciones. Así, *censar* en el barrio significa recorrerlo, comunicarse con quienes lo habitan, conocer los espacios que pueden proponer situaciones en las que se lea y se escriba (los carteles de los comercios, la información de las instituciones) y los entornos en que viven los y las participantes del espacio educativo que, además, está enraizado en esa realidad.

Este *censo* no es realizado *por* los y las educadoras para conocer la comunidad; sino que los y las participantes del espacio educativo lo realizan *junto con* sus educadores y educadoras. Es una primera *actividad conjunta*, en la que los y las participantes del Taller de Lectura y de Escritura les *presentan su barrio* a sus educadores/as; y acompañan su inmersión en las calles y sus espacios para conocerlo.

Leer el barrio requiere conocer sus palabras, su lenguaje. Sólo así podremos proponer, luego, *escribir el barrio*. En conversación con Paulo Freire, Adriano Nogueira dirá:

> La tercera característica de nuestra producción reflexiva (vuelta y atenta al trabajo con los grupos populares) es aquella creatividad lingüística. Con el uso del lenguaje voy a convivir con el objeto

> (con el fenómeno); el lenguaje no puede impedir que mi acto de abstracción-reflexión se moje en la práctica popular de la lucha. Por lo tanto, ese lenguaje debe ser un traje de baño; él da a entender mis compromisos con la lucha popular. Hay momentos para sumergirse y mirar desde adentro, hay momentos para salir y buscar el horizonte (Freire y Nogueira, 1993).

El censo es el momento de sumergirse, con el traje de baño de nuestra tarea, en las palabras y los lenguajes que el territorio propone. Entonces, el *Censo de Trayectorias Educativas* tiene por objetivos:

> que el primer acto educativo del espacio de alfabetización tenga como educadoras y educadores a los y las propias participantes, alfabetizandos y alfabetizandas, ya que serán quienes presentan el barrio a sus alfabetizadores/as, y los/as llevan a conocerlo. Esta primera tarea educadora *invierte* y, en cierto, modo *desescolariza –y descolonializa–* el inicio de la tarea educativa, mostrándoles –y para esto será decisiva la intervención de cada educador/a explicitándolo– que "el educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador, ambos se educan". El conocimiento del barrio, territorial, es fundamental para desarrollar la tarea alfabetizadora –y de pos-alfabetización luego– en la constitución de un espacio educativo situado y contextualizado en una comunidad concreta particular;
>
> - *recopilar datos de trayectorias educativas y necesidades de vecinos y vecinas del barrio*, identificando posibles nuevos y nuevas integrantes para el Taller, pero, además, permitiendo acercar datos útiles al sistema de educación formal en la zona para trazar los correspondientes mapas y diagnósticos barriales;

- *difundir la tarea de alfabetización y la constitución del espacio educativo* que está trabajando en el barrio –en una dirección determinada, en un horario específico, a cargo de determinadas personas–, para que se convierta en un punto de información y referencia para situaciones educativas relacionadas a nuestra tarea;

QuilmesEduca
LEER Y ESCRIBIR TU BARRIO
Programa Integral de Alfabetización
con Adolescentes, Jóvenes, Adultas y Adultos

"...tiene que ver con el lugar de la gente, con los esquinas de las calles, con sus sueños"
Paulo Freire

CENSO y MAPEO BARRIAL
DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS 2021

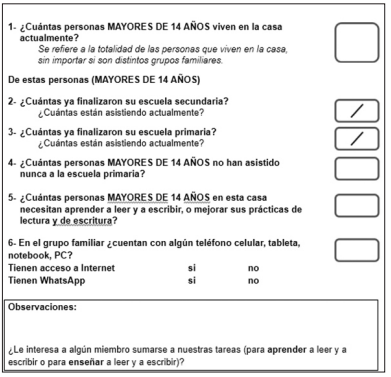
Censistas:	
Localidad del censo: Quilmes Este	Barrio del censo: Villa Luján
Dirección de la casa censada:	
Fecha del censo:	

Completar el siguiente gráfico indicando las calles que conforman la manzana censada.

Marcar con una cruz la esquina desde la cual comienzan el recorrido, que debe ser siempre partiendo hacia la derecha.

Calle: Calle: Calle: Calle:

Modelo de la planilla censal en Quilmes. Datos manzana censada (2021).



1- **¿Cuántas personas MAYORES DE 14 AÑOS viven en la casa actualmente?**
Se refiere a la totalidad de las personas que viven en la casa, sin importar si son distintos grupos familiares.

De estas personas (MAYORES DE 14 AÑOS)

2- **¿Cuántas ya finalizaron su escuela secundaria?**
¿Cuántas están asistiendo actualmente?

3- **¿Cuántas ya finalizaron su escuela primaria?**
¿Cuántas están asistiendo actualmente?

4- **¿Cuántas personas MAYORES DE 14 AÑOS no han asistido nunca a la escuela primaria?**

5- **¿Cuántas personas MAYORES DE 14 AÑOS en esta casa necesitan aprender a leer y a escribir, o mejorar sus prácticas de lectura y de escritura?**

6- **En el grupo familiar ¿cuentan con algún teléfono celular, tableta, notebook, PC?**

Tienen acceso a Internet	**si**	**no**
Tienen WhatsApp	**si**	**no**

Observaciones:

¿Le interesa a algún miembro sumarse a nuestras tareas (para **aprender** a leer y a escribir o para **enseñar** a leer y a escribir)?

Modelo de la planilla censal en Quilmes. Datos familia censada (2021).

El territorio es, al decir de Rogério Haesbaert (2011), "una relación social mediada y moldeada *en la* o *por la* materialidad del espacio". Siguiendo esta línea, los datos relevados en ese territorio nos hablan de relaciones sociales, de poder, de instituciones y habitantes, de actores y actrices que dan forma (con resultado desigual) a ese territorio. Territorios con conflictividades, disputas, espacios de disfrute, exclusiones e inclusiones.

Para poder reflexionar en torno a todo esto con lo relevado en este Censo de Trayectorias Educativas y con las informaciones recogidas (tanto de comercios, carteles, nombres de calles e instituciones como de lugares públicos, particularidades, cuestiones relevantes del barrio), los

y las participantes del Taller de Lectura y de Escritura realizan con sus educadores/as un primer Mapeo Barrial Educativo, en el que idealmente podrán trabajar también con referentes territoriales comunitarios.

Este mapeo es una actividad colectiva, una invitación a plasmar de un modo gráfico –en este caso, sobre el diseño de la grilla de las calles– no sólo las ubicaciones de lo relevado sino, también, distintas relaciones con el territorio y sus habitantes. Es una propuesta que apela a una dinámica de simultaneidad entre el conocimiento y la intervención en el contexto a partir del involucramiento de sus protagonistas en el proceso de análisis y acción.

La dinámica de construcción de mapeos participativos con el grupo motiva un diálogo muy revelador sobre las situaciones en el barrio, y es vital al momento de convertir los *datos* recabados en el *censo* en *temas reflexión político-educativa*, para intentar encontrar los sentidos que se construyen en torno al territorio.

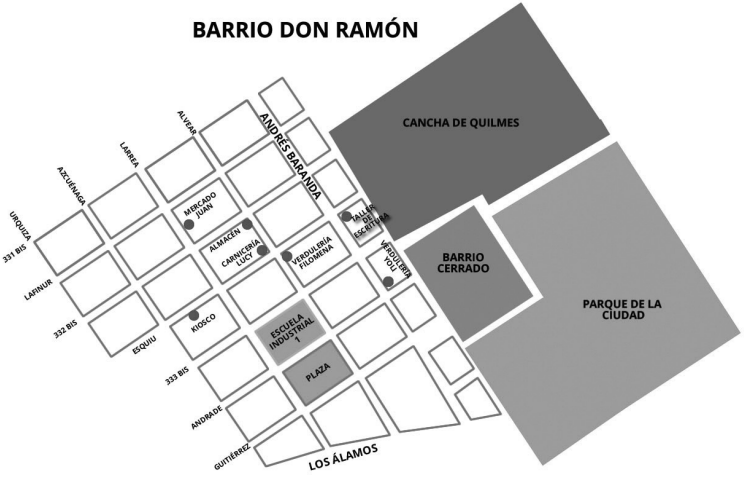
Para transformar una situación necesitamos conocerla. Para transformar la realidad necesitamos reflexionarla, nombrarla, verla, *leerla* con el compromiso de la intervención que genere una nueva *escritura* de esa realidad. El mapeo educativo nos permitirá, además de *escribir* los nombres de las calles, de los comercios, de las instituciones, de las plazas y arroyos –construyendo un agrupamiento de palabras seguras en ese mapa–, identificar relaciones y actores sociales intervinientes, situar conflictos y tematizar otros aspectos fundamentales para proponer intervenciones colectivas que transformen la realidad.

Así, la propuesta es *realizar un Mapeo Territorial con los y las participantes del espacio educativo*, como tarea consecuente con lo vivido, que permita volcar tanto las situaciones del barrio y su ubicación –

espacios considerados de peligro o necesarios de atención, lugares a visitar, etc.–, como sus instituciones y puntos importantes.

Dice Kalman:

> En toda comunidad existen espacios donde el leer y el escribir son prácticas funcionales y engarzadas al entramado de las prácticas sociales cotidianas; también existen expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo debe hacerlo; asimismo, es posible encontrar usos de escritura ya arraigados y otros usos que apenas se asoman, prefigurando usos emergentes. (Kalman, 2004)



Este mapa de situaciones de lectura y escritura es de particular utilidad en nuestra tarea, y tenerlo en el espacio educativo permite profundizar al tiempo que hacer materialmente presente la reflexión sobre textos cotidianos; actividad central para constituir una propuesta que

Registro fotográfico de junio de 2019. Alfabetizadora Celia Cabrera, Centro de Alfabetización N° 96, barrio Kennedy Sur, Berazategui.

conceptualice el *barrio como ambiente alfabetizador.*[53]

Esta tarea puede llevarnos algunos encuentros al inicio del espacio educativo, y tal vez pueda parecernos que es distractiva de objetivos tan importantes en nuestra propuesta como la construcción del universo temático textual, o las propuestas de escribir y leer desde el momento mismo del arranque (aunque hay que decir que cuando escribimos la lista de negocios como kiosco, carnicería, pizzería, farmacia, etc., también estamos construyendo universo textual). La comprensión centrada en la economía de los tiempos está culturalmente muy arraigada en nuestras formaciones. Es importante en esta misma perspectiva reflexiva, deconstruir, repensar el concepto de *pérdida de tiempo/tiempo productivo.*

Dirá Paulo Freire que

> como no hay espacio [el territorio en nuestro caso, el Taller de Lectura y de Escritura] sin tiempo, entonces el tiempo pedagó-

[53]Existen, por otro lado, excelentes propuestas de mapeos colaborativos alentadas por múltiples colectivos de acción territorial. Remitimos particularmente al material y experiencias puesto a disposición por Iconoclasistas (https://iconoclasistas.net/), que es una base de altísima calidad para la elaboración de los Mapeos Territoriales Educativos propuestos por nosotros.

> gico es otro elemento constitutivo de la situación educativa. Lamentablemente, los educadores y educadoras pocas veces nos preguntamos: 'qué hago con mi tiempo pedagógico, cómo puedo aprovecharlo más eficazmente. Casi nunca nos preguntamos al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo. Y se trata de una pregunta fundamental. Obviamente el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Y como no hay producción del saber que no esté directamente ligada o asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales, producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela. (Freire, 2006).

La consolidación de los espacios educativos

Lugar

Un Taller de Lectura y de Escritura, un espacio educativo para la alfabetización, puede funcionar donde sea: una capilla, el templo, la sociedad de fomento, un centro comunitario, un comedor... y hasta en la casa de cualquiera de los/as participantes. Inclusive puede rotarse el lugar del encuentro, aunque en esos casos es imprescindible dejar muy claro cuándo se realizará en cada lugar. El lugar físico es, quizás, lo más fácilmente solucionable.

Pero hay otros aspectos que debemos tener en cuenta, ya que el lugar en el que se desarrollen los encuentros influye mucho en los y las participantes. Hay lugares muy cargados de significatividad negativa que pueden hacer que los/as participantes no quieran asistir. Por distintos motivos, muchas veces asociamos espacios a situacio-

nes vividas, a enojos o frustraciones. Si esto sucede, debemos buscar la forma de romper con estas asociaciones. Desde la resignificación del espacio –trabajo que debe ser llevado adelante por la totalidad del grupo– hasta pensar en cambiar de lugar. Siempre debemos considerar que lo más importante es que las/os participantes puedan llevar adelante el proceso de alfabetización, más allá de cualquier otra cuestión.

Por otro lado, el clima del encuentro debe permitir la concentración y propiciar que cada participante se abra al diálogo, a compartir la vida misma –con sus alegrías y sus dolores, sus esperanzas y sus desencantos–. De tal manera, también tenemos que tener en cuenta que, durante el encuentro, el lugar esté en lo posible a resguardo de ruidos, del paso de gente externa, de situaciones que dispersen la atención o que generen vergüenza de contar las propias experiencias.

Participantes

Como vamos viendo, no hay en general recetas, estructuras rígidas ni formalidades demasiado condicionantes que cumplir. Un Taller de Lectura y de Escritura se conforma cuando conocemos a una persona que decide comenzar el proceso de alfabetización y acuerda con un/a educador/a los días y horarios en que se encontrarán. Esto quiere decir que el mínimo de alfabetizandos/as para iniciar el Taller es *uno*; de tal manera, serán al menos dos (alfabetizando/a y alfabetizador/a) los/as participantes del proceso.

Pero ¿hay máximos? En principio parecería que un número aceptable para trabajar son cinco participantes, asumiendo que podamos tener parejas pedagógicas –dos alfabetizadores/as– en cada espacio educativo.

Días y horarios

Una vez que hayamos conformado el grupo de participantes y encontrado el espacio para la alfabetización, es necesario tratar de acordar los días y horarios en que nos reuniremos a reflexionar, a compartir y a trabajar en procesos de alfabetización. Por supuesto, estos días y horas son los que más convengan a todo el grupo, y deben ser establecidos con mucha claridad, de manera que todos y todas los conozcan.

Una recomendación es que los encuentros tengan una duración aproximada de entre una hora y media y dos horas, para que sea posible un trabajo tranquilo, participativo y reflexivo entre todos y todas. La regularidad semanal con que se realicen los encuentros depende de la disponibilidad de los/as participantes, pero es recomendable la realización de dos o tres encuentros semanales, ya que, si los encuentros son más distanciados en el tiempo, corremos el riesgo de que nuestros/as participantes sientan que "se olvidan" o "no avanzan" en el proceso.

Sobre la convocatoria

No tenemos que olvidar que la imposibilidad o dificultad de manejar el sistema de lengua escrita fluidamente es, para nuestra gente, una herida muy honda. En general han vivido intentando ocultar este dolor, ya que es sentido como una falta vergonzante, una ausencia. Y han conseguido articular distintas estrategias para disimular esa falta. De manera que es común que aparezcan resquemores, negaciones, vergüenzas frente a la pregunta por su participación. Debemos ser muy cuidadosos/as, amorosas/os y comprensivos/as en este punto.

No hay una única forma de convocar participantes, pero hay una serie de acciones previas que resultan no sólo pragmáticamente útiles

sino, sobre todo, políticamente necesarias para la tarea territorial y comunitaria de la convocatoria.

Como primera medida, siempre es importante *contactarnos con instituciones que sean referentes de la comunidad* para charlar con sus representantes y lograr de ellas tanto el apoyo a la tarea alfabetizadora como el compromiso para la convocatoria. Sin duda, quien más sabe sobre el barrio y su gente es quien vive allí.

Pero además cada pareja educadora debe encontrar el mejor modo de acompañar los esfuerzos de las organizaciones sociales. Hay quien opta por recorrer el barrio, averiguar quiénes pueden estar interesados en participar, y tratar de motivar a quienes, por diferentes motivos, no se animen a participar.

Como hemos visto en el punto anterior, una estrategia muy útil y potente para convocar desde una institución –ya sea una organización comunitaria o el Estado– es la tarea del *Censo de Trayectorias Educativas*.

Es muy habitual, además, que la asistencia de los y las participantes no sea lo constante que quisiéramos. Esto ocurre por muchísimos motivos: desde cuestiones laborales; por cuestiones familiares; o porque se desalienten frente a alguna dificultad en el proceso. Nuestro trabajo es convocar de manera constante y permanente, recorriendo las casas de aquellos y aquellas que no vienen, acercándonos a escuchar, animar y motivar a seguir; mostrándole sus logros y valorando sus esfuerzos.

Educación, cultura y territorio popular

Así, el proceso de consolidación de los espacios educativos es múltiple y variado, pero siempre parte de la comprensión y del análisis de la necesidad en cada barrio. Es importante recordar que *la tarea*

de nuestros espacios educativos es, siguiendo la mirada de la Educación Popular, una *acción educativa intencionada* pero *no manipuladora*; es una *acción pedagógica* pero no *escolar*.

En este sentido, es fundamental explicitar de manera permanente a los y las participantes de los espacios la *politicidad* de nuestra propuesta educativa, a fin de *desescolarizar* las prácticas en nuestros espacios.

A mayor concreción en las propuestas de trabajo de la politicidad concreta de nuestro acto educativo, mayor desescolarización del modelo adoptado.

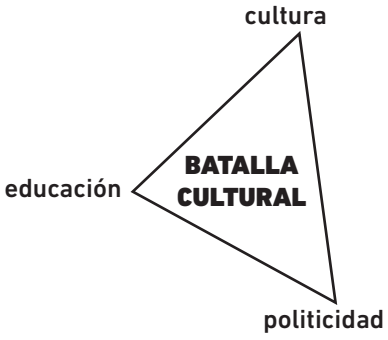
Politicidad no es necesariamente *partidismo* (aunque a veces sí), sino *lectura crítica y política comprometida de la realidad y del territorio*.

Poner en esta línea –la de la lectura crítica y comprometida– nuestras propuestas es lo que tracciona la desescolarización de los espacios educativos. De tal modo, el Taller *es un lugar crítico* donde el grupo *refleja su propia experiencia*, la reflexiona, la traduce en lecturas y escrituras, la transforma en compromiso colectivo.

Es necesario, entonces, revisar permanentemente las propuestas de trabajo en cada espacio, para mantener siempre activa una relación entre:

- la cultura popular y la propuesta educativa (pertinencia de la propuesta);
- la politicidad de nuestra mirada y la cultura de la comunidad (el punto de partida social, político, cultural, ideológico);
- la educación propuesta y la politicidad inherente (lectura crítica del mundo).

La tríada que queda establecida es la que nos permite configurar en los espacios la tarea permanente de la *batalla cultural* necesaria para organizar los intentos de transformación de la realidad.



En ese camino es posible también acercar a la comunidad talleres de *posalfabetización*, donde los y las asistentes profundicen y mejoren las prácticas de lectura y escritura consolidadas, abordando por ejemplo la escritura de anécdotas y narraciones de manera grupal e individual. Además, se propone para estos espacios situaciones de lectura literaria y de intercambio de lectores, la organización y funcionamiento de bibliotecas populares en los barrios que aseguren la disponibilidad y el acceso de libros y materiales de lectura. También pueden tener lugar *expresiones artísticas*, como la murga o el hip hop, que ponen en relación ritmos populares con un uso muy concreto de la escritura.

Si bien nuestro objetivo siempre será acompañar el reingreso al sistema educativo formal a través de las Escuelas de Adultos del sistema, estos espacios servirán en muchas oportunidades como puentes que sumen confianza y fortalezcan a cada estudiante en este tránsito. En este sentido, también, evaluaremos la posibilidad de *articular el mundo del trabajo y el aprendizaje de oficios* en los talleres, generando un espacio pedagógico que integre formas diversas de apropiarse y modificar el mundo.

Desarrollo de materiales educativos

La propuesta que definimos y llevamos adelante requiere del permanente trabajo de elaboración y re-elaboración de materiales educativos.

Y esto es así por varios motivos: en principio porque son muy escasos los desarrollos en alfabetización de adolescentes, jóvenes, adultos y adultas que conceptualicen su propuesta desde el enfoque psicogenético.

Pero, además, la propia opción por una comprensión constructivista en el proceso de reflexión sobre el sistema de lengua escrita imposibilita la adopción de materiales "enlatados" que puedan ser "aplicados" encuentro a encuentro, como una progresión mecánica para "aprender a leer y a escribir".

Por eso las orientaciones que ofrecemos son amplias, más conceptuales que procedimentales, más pedagógicas que metodológicas. Y, claro, esto requiere de la comprensión más acabada de la propuesta para que pueda ser reelaborada en función de las realidades de cada grupo, y apropiada por cada Taller en particular.

En el caso concreto de la tarea desarrollada desde la UNQ hemos debido elaborar materiales variados, secuencias didácticas que permitieran su adaptación en los diversos ámbitos y realidades, propuestas de ejes temáticos que articulen sentidos políticos críticos para la transformación de la realidad junto con dinámicas reflexivas sobre la escritura y la lectura en cada momento de conceptualización.

Muchas de esas propuestas las elaboran, revisan y reelaboran los/as propios/as educadores/as a partir de un acompañamiento que reflexiona sobre las planificaciones, sus intervenciones, los resultados. Muchas de esas propuestas se encuentran en este libro, y hemos citado en sus registros la tarea realizada. Muchas otras son aportes que el equipo de la Universidad va desarrollando. Unas y otras están en permanente movimiento de transformación, adaptación, expansión.

"El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos", enseña Paulo Freire (1998).

En ese camino esperamos estar.

Reflexión de la práctica: el proceso para la construcción de la praxis

Para Freire, como para muchos/as educadores/as populares, las prácticas son virtuosas, valiosas, aportantes. Pero ya vimos que la praxis es más que eso: la praxis es una práctica que *transforma o colabora en la transformación* de las situaciones concretas de la comunidad.

Una praxis implica, entonces, un proceso que requiere no sólo de *tiempo* para su desarrollo, sino además de una *reflexión* permanente que permita identificar –en la puesta en común, en la discusión colectiva, en el compartir de las tareas– los nudos en los que debemos intervenir para destrabar construcciones emancipadoras.

Es fundamental sostener el proceso de reflexión para la praxis a través de encuentros periódicos frecuentes, y no meramente ocasionales. Éste es un espacio en el que los y las responsables de los espacios educativos comparten, a partir de los *registros de su práctica educativa*, las experiencias que llevan adelante.

Estos registros tienen múltiples funciones:

- documentan la práctica educativa territorial;
- permiten la reflexión sobre las intervenciones didácticas que se dieron en el espacio educativo;
- en función de ello, aportan y fundamentan para el desarrollo de nuevos materiales educativos o la reelaboración de los existentes;

- aportan en la planificación que cada pareja educativa debe hacer para el desarrollo de encuentros posteriores con su grupo de alfabetización.

De esta manera, y en el marco de un espacio reflexivo, cada alfabetizador y alfabetizadora puede contar y mostrar las experiencias vividas, y las decisiones que debió tomar para planificar, buscar materiales, administrar los tiempos. Articulamos saberes y propuestas no sólo para la propia práctica del que narra, sino para el grupo entero.

Así, cada educador o educadora se posiciona desde otro lugar y puede observar su práctica con cierto alejamiento, un enfoque propicio para reflexionar y autoevaluar la tarea. Aparecerán también emergentes que afloran en los encuentros: las cuestiones que afectan al barrio, a los vecinos, a alguna institución en particular tanto como cada alfabetizando o alfabetizanda en lo personal.

Además, los Encuentros de Reflexión de la Praxis son espacios privilegiados para la evaluación *colectiva* de nuestras propuestas, al tiempo que nos permiten acompañarnos y sostener el entusiasmo en los procesos educativos.

Articulación entre el sistema educativo formal y la propuesta alfabetizadora popular

Los objetivos constitutivos del sistema educativo formal, especialmente en el nivel de educación primaria, son muy similares a los que orientan la propuesta que estamos presentando:

> La Ley de Educación Nacional Nº 26.206, en su Art. 17 menciona la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la coloca en la categoría de modalidad. Su finalidad es garantizar la alfabetización y el

> cumplimiento de la obligatoriedad escolar, así como la vinculación con el mundo del trabajo.
>
> En este sentido, deja a un lado su consideración como régimen especial y como preparación instrumental para la inserción laboral. Se hace de esta manera un reconocimiento a la diversidad, a la articulación con el mundo del trabajo a partir de la formación para la vida democrática; reconoce los saberes previos y propone su legitimación dentro del sistema formal (HISSE, 2009).

No obstante ello, las articulaciones entre espacios formales y no formales no son caminos sencillos de recorrer, ni fluidos en su tránsito. La dinámica del sistema no resulta lo suficientemente flexible para el trabajo colaborativo en la tarea de alfabetización, aun cuando muchas veces resulta complejo para las propias instituciones resolver el problema en soledad.

Asumiendo esta situación, la Circular Técnica N° 1/2020 de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (2020) (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) propone orientaciones específicas para los inspectores del nivel primario, y dice:

> Nuestro propósito es lograr crecientes niveles de participación (...) en el acompañamiento ante la contingencia, la búsqueda de variaciones en las maneras de llegar a distancia a cada uno de los barrios, de las casas, de las familias y de los contextos en que se encuentran los niños y las niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas que forman la comunidad educativa de nuestra provincia [...]
>
> En cada Distrito se presentarán situaciones que demanden la asistencia de otros, de una red territorial de efectores que podría

atender dichas demandas con la celeridad que la situación amerite. Las voces de los mismos Inspectores han dado cuenta de la colaboración de miembros de agrupaciones barriales, pequeños comerciantes, miembros de las guardias rurales, repartidores de algunas mercaderías y muchos otros que se integran a los circuitos de comunicación porque reconocen, desde su lugar social, la importancia de la acción de la escuela. Por otra parte, recordemos que la tarea en soledad es imposible.

La propuesta de constitución de Talleres de Lectura y de Escritura, ya sea en el marco de una campaña municipal, de un programa integral local, provincial o nacional, o como una actividad desarrollada orgánicamente en dimensiones menos abarcativas, debe aspirar a formar parte de estos actores que acompañan a la escuela en la difícil pero necesaria tarea que le ha sido confiada desde los inicios del sistema escolar: la alfabetización de nuestros niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas.

Es con la posibilidad de acceder a la certificación de terminalidad del recorrido de nivel primario que los y las participantes de nuestros espacios educativos accederán a la educación secundaria. Y es con el título secundario –recién allí– que podrán comenzar un recorrido que modifique sus condiciones materiales de existencia.

Más allá de las dificultades, es parte de los objetivos de nuestra tarea que cada participante de un espacio educativo pueda continuar con sus estudios; y debe ser una dimensión central de nuestro compromiso.

Educación para todas y todos, para toda la vida. Y eso requiere de la formalización de trayectorias que sólo el sistema educativo formal puede habilitar.

Sistematización de la tarea

Resulta imprescindible, tanto en el marco del desarrollo de las tareas estructurales de articulación entre Universidad, gobiernos locales e instituciones comunitarias, como en la articulación concreta de los espacios educativos en cada barrio, sostener un proceso que nos permita ir reflexionando sobre lo actuado, repensando las nuevas propuestas y proyectando los pasos siguientes.

Conceptualizamos en este sentido la sistematización de experiencias educativas como un proceso de producción de conocimiento a partir del desarrollo de las acciones que nos permite cualificar los conocimientos que van surgiendo en la práctica, problematizándola de modo sostenido en función de los objetivos que nos trazáramos al tiempo que interpela esos objetivos en función de lo que la propia práctica aporta, en un flujo dialéctico de indagación reflexiva.

Esta reflexión permanente nos permite construir una comprensión más profunda de las experiencias que acompañamos para mejorarlas, y aportar a la reflexión y construcción de teoría a partir de los conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

La sistematización es, así, un proceso de recuperación, tematización y apropiación de nuestra tarea educativa en el marco de la que reflexionamos los componentes teórico-prácticos con el fin de comprender y explicar los contextos en los que nos movemos, sus sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos; profundizando la comprensión en los modos de construir y proponer prácticas de lectura y de escritura en los talleres, abordando la experimentación de nuevos desarrollos y ahondando en la dimensión territorial de las propuestas educativas.

En muchos aspectos este libro es parte de ese proceso permanente de sistematización. Un producto de la reflexión que nos permite dar a conocer la experiencia, sus aprendizajes y compartir con otros proyectos comprensiones y búsquedas.

Pensando en el presente, proyectando el futuro

> "La historia no es más que garabatos que escriben los hombres y mujeres en el suelo del tiempo. El Poder escribe su garabato, lo alaba como escritura sublime y lo adora como verdad única. El mediocre se limita a leer los garabatos. El luchador se la pasa emborronando cuartillas. Los excluidos no saben escribir... todavía".
>
> *Tres definiciones para días tan aciagos,* Subcomandante Marcos.

Como dicen los zapatistas, las zapatistas: "mirar es una forma de preguntar". Y es porque seguimos mirando la realidad, la cotidianeidad, que seguimos preguntando y preguntándonos, y que sostenemos abierta la incerteza.

¿Será que esta tarea de la Campaña que emprendemos, que proponemos, es la Campaña para este tiempo? ¿Será que este sujeto pedagógico que pensamos, que buscamos, es el de estos tiempos?

En ese mirar que sostiene los interrogantes es que, a partir de las experiencias que narramos con el Municipio de Berazategui, hemos seguido andando. En la actualidad, desde 2019, es en el Municipio de Quilmes, y hemos repensado algunas cuestiones. Lo que antes fue una Campaña hoy es un *Programa Integral de Alfabetización para adolescentes, jóvenes, adultas y adultos*.

Repensamos la política pública: una campaña, como dijimos, tiene un plazo, unas metas cuantitativas en general y ciertos funcionamientos

muy definidos. Nuestro *programa integral* propone un abordaje en el tiempo, con los ritmos de las comunidades, en una búsqueda permanente de respuesta a la realidad comprendiendo y conteniendo sus variaciones sostenidas, sus emergencias y urgencias.

Repensamos el sujeto educativo: crecientemente, los y las adolescentes de sectores populares han sido desplazados del sistema, o bien se ha vuelto más difícil encontrar los caminos que garanticen la construcción de saberes necesarios a lo largo de su trayecto primario. De modo que debimos incorporar a personas a partir de los 14 años a nuestros talleres, para que puedan alfabetizarse y continuar sus trayectos educativos.

Lo recorrido, lo sistematizado en torno a esa experiencia que condujimos en Berazategui nos permitió comprender en aquel momento –en 2017–, a partir de las conversaciones con las organizaciones de los barrios que visitamos, que debíamos incorporar la franja etaria de 16 y 17 años en la propuesta, aun cuando las campañas de alfabetización tradicionalmente se centraban en un sujeto educativo de 18 años o más. Y así lo hicimos para dar respuesta a una demanda explícita del territorio.

Tres años después, en 2019, cuando dimos inicio a la campaña en Quilmes, se consideró como sujeto educativo participante de esta tarea a las personas mayores de 14 años que no supieran leer y escribir convencionalmente, o cuyas prácticas de lectura y escritura no fueran del todo autónomas y suficientes para desempeñarse con fluidez en la comunidad de lectores y escritores por los motivos que fuera: por ser prácticas incompletamente incorporadas y caídas en desuso por su dificultad consecuente, o por no haber podido realizar trayectos educativos que le permitieran construir y consolidar el conocimiento sobre el sistema de lengua escrita. La incorporación de la población

de 14 y 15 años a esta nueva experiencia nació, nuevamente, de conversaciones con el territorio; pero esta vez se incorporaron al debate algunas escuelas secundarias que se encontraban con el problema de que varios de los ingresantes a sus primeros años estaban imposibilitados de leer y escribir autónomamente, convencionalmente, con coherencia y corrección. El sujeto pedagógico en cuestión fue definido así en tensión con las situaciones necesarias a ser contempladas para que no se crearan sensaciones de competencia con el sistema educativo formal de nivel primario. Se propuso que los y las participantes tuvieran al menos 14 años considerando que a partir de ese momento ya no ingresarían a la escuela primaria en los términos convencionales.

Hoy, con el tiempo transitado y habiendo atravesado una crisis sanitaria mundial, en el andar del territorio, al establecer vínculos más profundos con organizaciones comunitarias y con instituciones escolares del sistema aparece como necesidad apremiante el acompañamiento en la consolidación de las prácticas de lectura y escritura a niños y niñas, para ayudar a sostener y mejorar las trayectorias educativas en la población entre los 9 y los 13 años.

Sumado a esto, las medidas sanitarias que la pandemia del COVID-19 forzó a adoptar no sólo visibilizan y hacen evidentes las desigualdades en las trayectorias educativas y sus consecuencias en los ámbitos familiares, sino que, además, reducen a niveles mínimos el contacto con prácticas de lectura y escritura de la población escolar.

Toda vez que en sus ambientes familiares los niños, las niñas, los y las adolescentes no pueden acudir a sus padres, madres o familiares para apoyar la lectura y la escritura de textos variados, la asistencia a la escuela ha sido un espacio compensatorio para profundizar aquello que en sus casas no podían concretar: la construcción de un ambiente alfabetizador.

En la situación actual esto cobra relevancia mayor, y las distintas propuestas de acompañamiento a esta problemática han sido insuficientes. Por un lado, la respuesta tecnológica como forma de continuidad pedagógica en la tarea alfabetizadora ha chocado en los sectores económicamente más postergados contra la inexistencia de dispositivos y de una conectividad que viabilice una educación a distancia –sincrónica o asincrónica– de modo eficaz. Por otro lado, la propuesta del trabajo en cuadernillos impresos distribuidos por diversos medios a la población escolar se encontró con un límite muy difícil de salvar en el contexto en que se debió llevar adelante: el material seleccionado fue de alta calidad pero la dinámica de implementación –que demandó su resolución domiciliaria por motivos del aislamiento sanitario– impidió una contrastación con las condiciones de producción del trabajo escrito; de modo que hizo imposible evaluar quién había resuelto las tareas y cómo.

Por todas estas situaciones, y con el expreso pedido de las instituciones escolares y de las organizaciones comunitarias, hemos considerado desarrollar una ampliación de las tareas del programa integral de alfabetización que abarque, por fuera de los ámbitos escolares formales y a modo de acompañamientos educativo, a niños y niñas de entre 10 y 13 años, y preferiblemente, a sus familias. Es decir, generar talleres que trabajen al mismo tiempo, aunque en grupos separados, con niños y niñas, y con sus grupos familiares.

Es necesario, entonces, incorporar en la consideración de las acciones que se desarrollan en el programa de alfabetización como sujetos pedagógicos activos a las familias de los y las participantes. Sobre todo, en los casos en que estas familias, por discontinuidad o por ausencia de recorridos educativos previos, no pudieran –como dice Judit

Kalman (2005)–"manipular el lenguaje de una manera deliberada"; y agrega que "esto debe ser una de las misiones más importantes de la escuela, de los programas de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos marginados, de los esfuerzos de promoción de la lectura y difusión cultural". Como dice Emilia Ferreiro (2015) "estar alfabetizado para participar en la sociedad interconectada del siglo XXI exige mucho más que saber firmar y comprender mensajes simples".

Por ello, la incorporación de las familias que se encuentran impedidas de acompañar las actividades educativas de lectura y de escritura propuestas por la escuela o por los diversos ámbitos de formación tiene que ser parte necesaria de política implementada en el marco de un programa integral de alfabetización, a fin de generar junto con ellas –y no por fuera o paralelamente a ellas– ambientes alfabetizadores hogareños que sostengan las prácticas propuestas.

Para sostener esta tarea es necesario incorporar en el entramado de instituciones y organizaciones comunitarias de distintos actores:

- organizaciones comunitarias, religiosas, culturales, deportivas, políticas;
- sistema educativo formal: escuelas primarias y secundarias, escuelas de la modalidad de adultos, Centros Educativos Complementarios de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social;
- ministerios, secretarías y áreas municipales, provinciales y nacionales de: Desarrollo Social; Niñez, Adolescencia y Familia; Educación y Cultura; Mujeres, Géneros y Diversidad; Salud.

Estos actores se encuentran, en general, desarrollando tareas de diverso tipo en el territorio. La multiplicidad de obligaciones, la

complejidad del entramado y la atención a las distintas necesidades y urgencias que se van sucediendo en el trabajo hace muy difícil el encuentro y la coordinación con muchos de ellos. Sumado a esto, cierto recelo en compartir las tareas, los territorios y las poblaciones atenta contra la construcción de un entramado mayor.

Aunque históricamente el sistema educativo formal ha desestimado las potencialidades del trabajo articulado con actores de la educación no formal en el marco del acompañamiento a las prácticas educativas, tal como vimos en el apartado de articulación con el sistema, esos reparos están cediendo. Es a partir de las conversaciones con estos actores que se evidencian aún más las necesidades de alfabetización de las poblaciones con las que trabajan, y son ellos quienes reclaman algún acompañamiento para la solución del tema, además de requerir formación para atender a la problemática de la alfabetización desde la misma institución.

La organización de la trama, la articulación de las tareas y la potenciación de los desarrollos territoriales es un pendiente que se va consolidando dinámicamente, pero en tiempos muy lentos. Requiere de múltiples encuentros y reuniones, de consultas en la estructura, y de una escucha y negociación permanentes. Las respuestas no siempre son inmediatas aunque las necesidades en el barrio sean apremiantes. Esa tensión de tiempos, protagonismos y burocracias dificulta el armado de la trama; que está siempre en proceso de ser.

Pero esa es la tarea que nos convoca, que nos anima.

Tal como dice Álvaro García Linera (2016),

> Tocan tiempos difíciles, pero para un revolucionario los tiempos difíciles es su aire. De eso vivimos, de los tiempos difíciles, de eso

nos alimentamos, de los tiempos difíciles. ¿Acaso no venimos de abajo, acaso no somos los perseguidos, los torturados, los marginados, de los tiempos neoliberales? La década de oro del continente no ha sido gratis. [...] Traemos en el cuerpo las huellas y las heridas de luchas de los años 80 y 90. Y si hoy provisionalmente, temporalmente, tenemos que volver a esas luchas de los 80, de los 90, de los 2000, bienvenido. Para eso es un revolucionario.

Luchar, vencer, caerse, levantarse, luchar, vencer, caerse, levantarse. Hasta que se acabe la vida, ese es nuestro destino[54].

Para continuar en el camino

Un fragmento de *Pedagogía de la esperanza*:

Después de algunos momentos de buen debate con unos campesinos el silencio cayó sobre nosotros y nos envolvió a todos. El discurso de uno de ellos fue el mismo, la traducción exacta de aquel campesino chileno que había oído en aquel atardecer.

—Muy bien —dije—, yo sé, ustedes no saben. Pero, ¿por qué yo sé y ustedes no saben?

Aceptando su discurso preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar:

—Usted sabe porque es doctor. Nosotros no.

—Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero, ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?

[54]Discurso del 27 de mayo de 2016 pronunciado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

—Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no.

—¿Y por qué fui a la escuela?

—Porque su padre pudo enviarlo a la escuela y el nuestro no.

—¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela?

—Porque eran campesinos como nosotros.

—¿Y qué es ser campesino?

—Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor.

—¿Y porque al campesino le falta todo eso?

—Porque así lo quiere Dios.

—¿Y quién es Dios?

—Es el Padre de todos nosotros.

—¿Y quién es padre aquí en esta reunión?

Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran.

Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno de ellos y le pregunté:

—¿Cuántos hijos tienes?

—Tres.

—¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se diera buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así?

—¡No!

> —Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que la haga Dios? ¿Será de veras Dios que hace esas cosas?
>
> Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación:
>
> —No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!
>
> Posiblemente aquellos campesinos estaban, por primera vez, intentando el esfuerzo de superar la relación que en la 'Pedagogía del oprimido' llamé "adherencia" del oprimido al opresor, para, "tomando distancia de él", ubicarlo "fuera" de sí, como diría Fanon.
>
> A partir de ahí, habría sido posible también ir comprendiendo el papel del patrón, inserto en determinado sistema socioeconómico y político, ir comprendiendo las relaciones sociales de producción, los intereses de clase, etc.
>
> (Freire, 2005)

Ese es, ciertamente, el bello proceso de la alfabetización. Es el de la escritura y el de la lectura, pero también el de la reflexión sobre ciertas escrituras y lecturas: escrituras del mundo que nos toca habitar, lecturas del mundo que nos toca vivir.

"Las palabras sacan a las cosas del olvido y las ponen en el tiempo; sin ellas, desaparecerían", dice Daniel Moyano en el texto que dio inicio a este texto. Y es precisamente por eso que estamos con este libro en la mano: para que puedan escribirse esas palabras que, impedidas en este momento de aparecer, se olvidarían en la noche de los tiempos.

Más adelante en el texto agregará Moyano: "Poner la historia en palabras, como un lugar para prolongarse en el tiempo, como un espacio vital 'que no puede romperse'".

Esas historias que transitan nuestros espacios populares: los barrios, las sociedades de fomento, los clubes, las iglesias... Historias que muchas veces no pueden escribirse porque se les ha prohibido acceder a la escritura, historias que quedan truncas porque se dispuso que habría escritores y habría "escribidos".

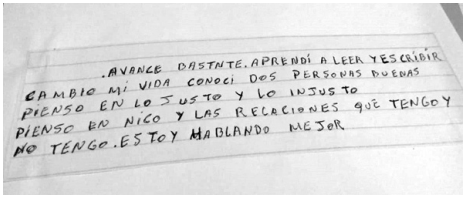
Y, ciertamente, todos y todas tenemos derecho a disfrutar del vuelo de los cóndores, a impedir que caigan en mitad de su vuelo, a sostener su aleteo diciendo "*cuidadosamente 'cóndor', de modo que suenen bien todas sus letras, para que la palabra, además de las alas, ayude a sostenerlo*".

Para eso trabajamos.

VIDEO

Centro de Alfabetización Nº 17 de Berazategui. Testimonios de la tarea. Alfabetizadoras: María Ripa Alsina, Martha Alcántara, Valeria Albornoz y Silvia Lezcano. Video realizado en el marco de la evaluación final y desarrollo del trabajo de sistematización de la práctica. Corresponde a la cursada del Diploma de Educación Popular, cohorte 2017.

A modo de cierre, compartimos estas reflexiones de Adán sobre su propio proceso de alfabetización:



AGRADECIMIENTOS

Hay gran cantidad de registros de situaciones *reales* educativas a lo largo del libro, facilitados por educadores y educadoras. Son coautores/as de lo que has leído. Por eso agradecemos especialmente su generosidad al compartir imágenes, vivencias, tareas, experiencias y –sobre todo– la profunda emoción que cada registro evoca al recordar lo vivido.

Educadores y educadoras

Agustina Andreotti
Ana Insiarte
Belén Zelaya
Celia Cabrera
Claudia Chiapori
Claudia Rocha (Pini)
Daniela Bogado
Daniela Bustos
Débora Lescano
Diego Chichizola
Federico González
Flavia Ruiz
Florencia Vidal
Gloria López
Graciela Ríos
Graciela Sardá

Graciela Torres
Irma Beatriz Uriarte
Juan Ignacio Escobar
Lorena Rolán (Lola)
Luis Torres
Luna Reynoso
María Beatriz Cáceres Fontaine
María Belén Gugliotella
María Brito
María de Luján Montiel (Mary)
María Ripa Alsina
Mariela Soñez
Martha Alcántara
Matías Nikitiuk
Mónica Britos
Natalia Bayón
Nicolás Fidalgo
Nilda Mercedes Britos Duarte
Patricia Paiz
Pedro Gallager
Sara Calona
Silvia Lezcano
Sofía Franch
Sol Ticera
Valeria Albornoz
Vanesa Ovejero

Participantes de los espacios educativos[55]

Abraham
Adán
Adelfa
Alberto
Ana
Ángel
Ayelén
Blanca
Carlos
Conce
Elvira
Ernestina (Ñata)
Facundo
Genoveva
Héctor
Héctor
Ida
Juan
Juan Manuel
Marcelo
Margarita
María

[55]Hemos decidido preservar los nombres completos de los y las participantes de los Centros de Alfabetización para garantizar su privacidad.

María del Carmen
Marta Ofelia
Mery
Mirta
Modesta
Nazario
Nora
Ofelia
Olga
Olga
Oscar
Ricardo
Rosa
Rosa
Teodolinda
Tati
Yésica
Zulema

BIBLIOGRAFÍA

- Castedo, Mirta (2015). Clase 1: Teorías de la alfabetización. Seminario Teorías de la alfabetización. Maestría en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Cuter, M. E y Kuperman, C (2012) Prácticas del Lenguaje material para el docente. Primer ciclo educación primaria. CABA. Instituto internacional de planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. pp. 39-48. Disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompaniamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf
- Dib, Jimena (comp.) (2016). *Escribir en la escuela: libro del docente.* Buenos Aires, Paidós.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria (2020). Circular Técnica N° 1/2020, Subsecretaría de Educación - Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (1983). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Cuaderno DIE N° 10. México DF, DIE -CINVESTAV
- Ferreiro, E. (1991). "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis", en GOODMAN, Yetta M. *Los niños construyen su lecto-escritura*. Buenos Aires. Aique. pp. 21-35
- Ferreiro, E. (2002). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización, en: *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI editores. 5ª ed.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

- Ferreiro, E. (2005). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, Ana. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (1958). A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Río de Janeiro, INEP-MEC), Vol. 30. N° 71, págs. 81-93.
- Freire, P. (1969). *La alfabetización de adultos.* Bogotá. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad.* Buenos Aires, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación.* Madrid. Marsiega.
- Freire, P. (1994). Pedagogia do Oprimido trinta anos depois. São Paulo. Entrevista realizada por Dagmas Zibas para FCC-Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa
- Freire, P. (1998). *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en progreso*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. pp. 46-47
- Freire, P. (2005b). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI, pp. 55-68.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. y Macedo, Donaldo (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, España. p.10.

- Freire, P. y Nogueira, Adriano (1993). *Que fazer: teoria e prática em educaçao popular.* Petrópolis, Vozes.
- Gadotti, Moacir (org.) (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO.
- Gramsci, Antonio (1981). *Cuadernos de la cárcel*, México, Ediciones Era.
- Haesbaert, Rogério (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad.* México, Siglo XXI Editores.
- Hisse, María Cristina (2009). *Educación permanente de jóvenes y adultos*. 1a ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Kalman, Judith (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura.* RMIE, 8(17).
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir, Revista Brasileira de Educação Nº 26, Rio de Janeiro May/Aug. 2004 en línea en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200002
- Kalman, J. (2005). *El origen social de la palabra propia.* México: Conaculta. (pp. 1-34).
- Kalman, J. y Schusseim, Victoria Ana (2003). *Escribir en la plaza.* México. Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, Carina (2006). Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. La inclusión como posibilidad, 1a ed., Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaufman, Ana María y Caldani, Flavia (2018). "Progresiones de los aprendizajes, Prácticas del Lenguaje: primer ciclo". 1a edición para el profesor. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kaufman, A. M. y Lerner, Delia (2015). Documento transversal 1, La alfabetización inicial –1a ed.–. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, e-Book.
- Kotscho, Ricardo (1985). *Esa escuela llamada Vida, diálogo con Frei Betto y Paulo Freire.* Buenos Aires. Legasa.

- Kurlat, Marcela (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos. Ismael y sus laberintos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 33 (2).
- Kurlat, M. y Perelman, Flora (2013). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿hacia una historia de inclusión? en Revista del IICE /32.
- Lahire, Bernard (2008). Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 29(3), 6.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario.* México. Fondo de Cultura Económica.
- Nogueira, Adriano (comp.) (2012). Ambiência: diálogos freirianos e formação docente. Brasilia, Liber Livro Editora.
- Nuñez Hurtado, Carlos (1996). *Educar para transformar, transformar para educar.* Buenos Aires. Hvmanitas.
- Pearson, D. y Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. En H. Singer y B. Rudell (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 22-103). Newark: IRA & Erlbaum.
- Pineau, Pablo (1994). El concepto de Educación Popular: un rastreo histórico. Revista de educación Nº 305. Madrid. pp. 257-278.
- Puiggrós, Adriana (2015). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana.* Buenos Aires. Colihue, p. 39.
- Rodríguez, Simón (2004). Sociedades americanas. En S. Rodríguez, *Inventamos o erramos* (pp. 97-130). Caracas: Monte Ávila. Editores Latinoamericanos.
- Rodríguez, S (s. f.). Carta al general Francisco de Paula Otero, Lima, 10 de marzo de 1832. En S. Rodríguez, *Cartas* (pp. 159-162). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ediciones Rectorado.
- Sverdlik, Ingrid y Austral, Rosario (2013). *La situación educativa en Argentina. Panorama general en base a los censos 2001 y 2010*; en línea en http://derechoseducacion.org.ar/2013/12/09/la-situacion-educativa-en-argentina-panorama-en-base-a-censos-20012010/

- Secretaria-Geral da Presidência da República (2014). Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasilia-DF (en línea en http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf)
- Terigi, Flavia (2015). Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica –1a ed. Ilustrada–. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Libro digital, PDF (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).
- Tse-Tung, Mao (1968). *Sobre la práctica: sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, entre el saber y el hacer*, Obras Escogidas de Mao Tse-tung. Pekín. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Videografía

- Orozco, E., Arana, L. F. y Esquivel, J. J. [Diario Educación]. (27 de julio de 2013). Paulo Freire: constructor de sueños [Archivo de video]. YouTube. https://www.YouTube.com/watch?v=amA_xoBh4f4
- Universidad Pedagógica Nacional. Laboratorio de medios audiovisuales (8 de abril de 2016). Paulo Freire. Serie Maestros de América Latina [Archivo de video]. YouTube. https://www.YouTube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U
- Olhar Imaginário. [Maximosaurio] (29 de mayo de 2013). Paulo Freire Contemporáneo [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.YouTube.com/watch?v=5s2Fmtr3FN8
- Canal Encuentro. [Filosofía aquí y ahora] (21 de marzo de 2016). Filosofía y praxis, Capítulo 8, Primera temporada [Archivo de video]. YouTube. https://www.YouTube.com/watch?v=Fc1eCYVuilQ
- Nuestra escuela. Programa nacional de formación docente. [Escuela Chiclana]. (24 de noviembre de 2015). Alfabetización Emilia Ferreiro [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.YouTube.com/watch?v=GidvsD7cSSY
- Canal 22, México y Canal Encuentro, Argentina. [CANAL 22]. (25 de agosto de 2009). Argenmex. Emilia Ferreiro. Temporada 2009 [Archivo de video]. YouTube. https://www.YouTube.com/watch?v=-Qq-8nUMfp4

"Haber escrito algo que te deja como un fusil disparado, que aún se sacude y humea, haberte vaciado por entero de vos mismo, pues no sólo has descargado lo que sabés de vos mismo sino también lo que sospechás y suponés, así como tus estremecimientos, tus fantasmas, tu vida inconsciente; y haberlo hecho con sostenida fatiga y tensión, con constante cautela, temblores, repentinos descubrimientos y fracasos, haberlo hecho de modo que toda la vida se concentrara en ese punto dado, y advertir que todo ello es como si no existiera si no lo acoge y le da calor un signo humano, una palabra, una presencia....".

Cesare Pavese

Alfabetización y Educación Popular
Una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad

Entre 2017 y 2019, por un convenio entre la UNQ y la Municipalidad de Berazategui, se constituyeron en ese partido del Gran Buenos Aires 135 Centros de Alfabetización. Allí se puso en marcha una campaña con 389 educadores/as y 511 jóvenes y adultos/as que anhelaban lograr leer y escribir de modo fluido y convencional. A partir de esa experiencia, Adriana Cejas y Daniel Carceglia proponen en este libro un desarrollo conceptual que nace del encuentro entre la educación popular y la psicogénesis de la lengua escrita, al tiempo que reflexionan y describen la propuesta formativa y de abordaje de la praxis territorial de los/as educadores/as. "¿Cómo y para qué un joven o un adulto aprende hoy a escribir y a leer?", se preguntan. La campaña devino en un "Programa Integral de Alfabetización para adolescentes, jóvenes, adultas y adultos", en Quilmes. Esta política pública educativa alternativa busca abrir caminos, comprendiendo las urgencias, pero también las necesidades, los sueños y los ritmos de las comunidades locales.

(serie cursos)

Universidad Nacional de Quilmes
publicaciones ciencias sociales
ISBN 978-987-558-767-0